

Escuchar y pensar la Música. Bases teóricas y metodológicas

Favio Shifres
María Inés Burcet (coordinadores)

FACULTAD DE
BELLAS ARTES





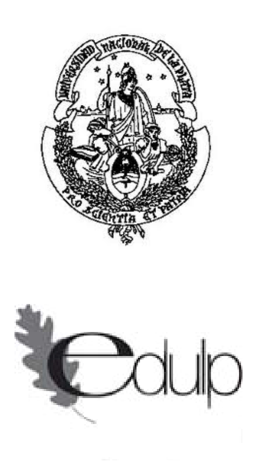


ESCUCHAR Y PENSAR LA MÚSICA
BASES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

Favio Shifres

María Inés Burcet

(Coordinadores)



2013

Escuchar y pensar la música : bases teóricas y metodológicas /

Favio Shifres ... [et.al.] ; coordinado por Favio Shifres y María

Inés Burcet. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2013.

E-Book: ISBN 978-950-34-1083-7

1. Educación Musical. 2. Melodías. 3. Armonía. I. Shifres , Favio II. Shifres , Favio , coord. III. Burcet, María Inés, coord.

CDD 780.7

Fecha de catalogación: 16/04/2014

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP





Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
editorial@editorial.unlp.edu.ar
www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2013
ISBN 978-950-34-1083-7

… se dijo que no debía temer nada porque la música es el arte que trasciende los límites ordinarios de su propio medio, que es la sonoridad…
… la música cumpliría su eterna misión de esconder ciertos objetos a la mirada para entregárselos a la imaginación…

Carlos Fuentes, *Instinto de Inez*

… a veces las cosas tienen una manera especial de volverse irreales…

Virginia Woolf, *Al faro*

... nada es sincero, o, por decirlo de otra manea, todo es arte...

Milan Kundera, *La lentitud*

Agradecimientos

Muchas personas han colaborado con nosotros en la realización de este libro por lo que queremos expresarle nuestro profundo agradecimiento.

A todos los docentes, cuya lista es muy extensa, que a lo largo de dos décadas han formado parte de la Cátedra de Educación Auditiva de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de la Plata, por haber contribuido de manera implícita y natural a la elaboración de las ideas que quedaron aquí plasmadas.

A los docentes de la Cátedra de Audioperceptiva I y II (UNLP), particularmente a su profesora titular Isabel C. Martínez y su adjunta Mónica Valles, con quienes compartimos muchas instancias de discusión de las temáticas que nos preocupan y que forman parte de este libro.

A los muchos colegas que enriquecieron nuestros puntos de vista al cuestionarlos y discutirlos en numerosas ocasiones, pero especialmente durante las Jornadas Internacionales de Educación Auditiva (la primera en la UNLP y la segunda en la UPTC) y el “I Seminario de Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música” (en La Matanza – Provincia de Buenos Aires), entre ellos Orlando Musumeci, Guadalupe Segalerba, Gustavo Vargas, Ivana López, Pilar Holguín Tovar, Genoveva Salazar y Alejandro Gallo.

A la familia Wagner, por habernos brindado su hospitalidad durante una estancia de trabajo en la ciudad de Azul, en la que llevamos a cabo muchos de los debates que posibilitaron este libro.

A todas las autoridades de la Facultad de Bellas Artes y de la Editorial Universitaria de La Plata que facilitaron la concreción de esta publicación.

A todos los que directa e indirectamente han participado de nuestras investigaciones ayudándonos a dotar de sustento gran parte de las ideas desarrolladas aquí.

Y en particular a los miles de estudiantes que pasaron por nuestras clases en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata,

problematizando nuestro enfoque, brindándonos sus puntos de vista, poniendo en tela de juicio nuestras suposiciones y llevando adelante nuestra propuesta.

Índice

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN AUDITIVA

Favio Shifres

La Educación Auditiva y la formación de los músicos

Todo buen músico debe tener un buen oído musical. Esta es una afirmación que muy pocos se atreverían a contradecir. Sin embargo, parece que no es muy fácil precisarla. ¿Qué es tener *un buen oído musical*? El sentido común nos lleva directamente a pensar en aquello que la gente hace con la música. Entonces, una definición de sentido común afirmaría que una persona da cuenta de un buen oído musical cuando puede involucrarse en la música de manera pertinente, ajustada y expresiva. Esto significa que lo que esa persona haga sea adecuado para ese momento musical, que se ciña a los marcos tonales, métricos y rítmicos propios de la música que se está generando y que todo eso sea realizado de manera variada en orden a favorecer la expresión de lo que se deseen comunicar. Sin embargo, en la formación de los músicos profesionales, existen cursos especialmente dirigidos al desarrollo de las habilidades auditivas que parecen, por un lado, llevar sus objetivos más allá de esas cuestiones presentando una enorme cantidad de tópicos y por otro, dejar aparte algunos de aquellos objetivos básicos detrás de su parafernalia metodológica.

Este libro presenta una propuesta para el desarrollo de las habilidades de audición que se basa en el trabajo de más de una década de la Cátedra de *Educación Auditiva* de la Universidad Nacional de la Plata tanto en el área de docencia como en el campo de la investigación. No es un método de *Audioperceptiva* o *Entrenamiento Auditivo (ear training* o *aural training*), ya que, como se verá, las ideas vertidas aquí no buscan orientar una acción

cronológicamente organizada ni pretenden imponer una didáctica basada en una secuencia de contenidos y actividades determinadas. Por el contrario, se presentan las bases teóricas y metodológicas para un abordaje flexible y situado de los problemas que atañen al desarrollo de las habilidades de audición. Además, tanto el marco teórico de la *Audioperceptiva,* que prescribe cómo se escucha la música, como el paradigma psicológico que fundamenta las prácticas del *Entrenamiento Auditivo* serán aquí objeto de una profunda crítica. Comprender la particularidad de esta propuesta, entonces, requiere conocer el alcance del trabajo de la cátedra mencionada y sus necesidades específicas derivadas de las características de sus destinatarios inmediatos, los estudiantes del Ciclo de Formación Básica en música de la Facultad de Bellas Artes (UNLP), y orientadas a los perfiles de las carreras allí ofrecidas.

En ese marco, definimos la *Educación Auditiva* como el conjunto de actividades, contextos, dispositivos y personas que favorecen el desarrollo, perfeccionamiento, ampliación del alcance y profundización de las implicancias de la audición como modo de conocimiento musical. Esta definición se centra en la audición en tanto estado psicológico que puede ser considerado como conceptual sobre la base de las experiencias perceptuales, tanto pre-conceptuales como directamente no conceptuales, que lo antecede (Pérez *et al.*, 2010). A pesar de su denominación, la *Educación Auditiva* no privilegia la audición como actividad en sí por sobre cualquier otro tipo de desempeño pertinente al hacer musical. De modo que esas actividades explícitamente realizadas (así como los dispositivos, entornos y personas involucrados) pueden abarcar acciones que se extienden mucho más allá del *escuchar*. En este contexto, la ejecución pautada, la elaboración teórica, la realización compositiva, la improvisación, entre otras, son actividades que erigen un andamiaje de la audición tal como fue definida.

De esta manera, y sin abandonar los fundamentos sobre los que me extenderé más adelante, la *Educación Auditiva* como disciplina musical puede hacerse cargo de los contenidos que, tradicionalmente en la formación de los músicos, han estado a cargo de asignaturas emparentadas por la tradición, tales como *inter alia* Lenguaje Musical, Audioperceptiva, Teoría y Solfeo, abarcando tres

áreas de desarrollo musical que comprometen las capacidades de: (i) sistematización de atributos musicales a partir de la audición basada en las categorías de la teoría musical; (ii) uso del código de notación musical tanto para la lectura como para la escritura de enunciados musicales propios y ajenos, y (iii) realización de ajustes temporales y tonales en las ejecuciones tanto vocales como instrumentales. Es posible que estas tres áreas alcancen en su conjunto la totalidad de aspectos que hacen a lo que se dice que es tener *oído musical*. Sin embargo, es oportuno señalar la distancia epistemológica que existe entre la propuesta que se desarrolla en este libro y las concepciones tradicionales de la *Audioperceptiva* y el *Entrenamiento Auditivo* basados en el establecimiento de automatismos para la generación de respuestas clasificatorias en términos de la teoría musical básicamente a través de entrenamientos de naturaleza asociativa. Por el contrario, la *Educación Auditiva*, elude la mirada representacionalista clásica concibiendo el desarrollo del *oído musical* como resultado de la enculturación musical en combinación con estrategias interpretacionales que emergen de la experiencia musical sobre la base de las categorías brindadas por la Teoría de la Música. De este modo la experiencia musical y las capacidades clasificatorias en términos de la Teoría de la Música no configuran dos universos diferentes, sino una continuidad ontológica.

Por todo ello la *Educación Auditiva* contempla la independencia gnoseológica de las tres áreas mencionadas, aunque las aborda de manera integral, de manera de:

- Procurar un enlace que garantice la continuidad entre la audición musical en la experiencia musical en la vida cotidiana y la audición musical con miras a la categorización teórica.
- Promover el estudio contextual y la aplicación ad hoc de las convenciones de notación musical históricamente aceptadas.
- Generar contextos de ejecución expresiva que permitan suscitar experiencias musicales ricas y al mismo tiempo favorezcan el desarrollo de las dos áreas anteriores.

Para entender mejor el alcance de estos principios exploremos las ideas que han desarrollado la musicología, la psicología y la pedagogía contemporáneas sobre la cuestión de *escuchar música*.

¿Qué es escuchar música?

Al pensar la audición ligada a la formación específica del músico profesional surge la idea de que escuchar música es una actividad relativamente sofisticada para la cual hay que prepararse especialmente. Esa preparación es lo que se conoce como desarrollo del oído musical, o más específicamente como lo denominaré de aquí en adelante, *el desarrollo de las habilidades auditivas*. Existe una copiosa literatura sobre el tema que se orienta en esa dirección (D'Urbano, 1955; Karpinski, 2000; Aguilar, 2009; Forney y Machlis, 2011) orientándose tanto hacia la formación profesional del músico como a un acercamiento formal del aficionado oyente. Según esta línea de pensamiento, el modo de escuchar música del músico es adquirido a través de un aprendizaje específico que es el que lo diferencia de las personas sin estudios musicales, que no acceden a esa manera particular de escuchar. Sin embargo, la música ocupa un lugar único en la vida cotidiana de las personas (De Nora, 2000; Sloboda, O'Neill e Ivaldi, 2001; North, Hargreaves y Hargreaves, 2004), forma parte del bagaje expresivo existente en todas las culturas (Blacking, 1973; Nettl, 2000) y acompaña al hombre desde su origen (Dissanayake, 1992; 2000; Brown, 2000; Mithen, 2006). La música es parte de la vida del ser humano. Su dominio forma parte de los rasgos conspicuos de la especie. Pero además, de manera creciente en las sociedades modernas, escuchar música es una actividad que nos ocupa más y más tiempo. Entonces, si sostenemos la hipótesis de que la audición de música requiere un entrenamiento especial nos enfrentamos a una enorme paradoja: *La gente ocupa mucho tiempo de su vida y se encuentra profundamente motivada e involucrada afectivamente en algo que en realidad no sabe cómo hacerlo, algo para lo cual debería preparase metódicamente a través de una entrenamiento sostenido y una enseñanza*

sistemática. La ironía que se trasunta de este enunciado deja al descubierto una grieta conceptual. Una diferencia de conceptos sobre los que se fundamentan en general los abordajes más tradiciones de la formación musical. Esta falla conceptual impide explicar claramente qué es escuchar música llevándonos a asumir que los músicos no escuchan (o al menos no *deberían* escuchar) como las personas que no son músicos. Marcando por lo menos dos modos diferentes, y a menudo incompatibles, de escuchar música: un modo erudito y un modo naif.

A pesar de que esta idea está muy instalada en los discursos académicos, es muy difícil encontrar un acuerdo acerca de las características que torna incompatibles a estos dos modos de escucha. No obstante, en una síntesis de lo que por un lado la tradición en la formación del oído musical dice, y por otro lado la literatura en musicología y pedagogía musical recoge, se puede pensar este antagonismo sobre la base de tres aspectos diferentes del problema: (i) el aspecto psicológico, refiriéndose a los recursos cognitivos que demanda la escucha musical, particularmente distinguiendo aquellos que operan en el plano de la conciencia de los que son implícitos; (ii) el aspecto de la acción, que se refiere a cómo es la conducta manifiesta en la que la escucha musical está involucrada, en otros términos qué es lo que hacemos al escuchar música; y (iii) el aspecto conceptual que se refiere a los conceptos involucrados en la audición, en particular aquellos vinculados a las categorías de la teoría musical.

La conciencia

Ya se ha dicho que la música está presente en todo momento a lo largo de nuestras vidas (Sloboda, O´Neill e Ivaldi, 2001). Sin embargo, muchas veces ni siquiera advertimos su presencia. Aun en las circunstancias en las que no somos concientes de su presencia, la música nos afecta y por ende estamos en cierto sentido involucrados en ella. Muchos recursos cognitivos de los que disponemos para proceder con la música son activados aun en tales condiciones. Los publicistas y cineastas conocen bien esta capacidad para

procesar la información musical más allá del plano de la conciencia y la aprovechan utilizando los efectos que dicho procesamiento produce sin que estemos poniendo el foco de nuestra atención en la música misma (North, Hargreaves y Mc Kendrick, 1997; Sánchez Biedma y Blanco Trejo, 2009). Incluso existe considerable evidencia de que cuando escuchamos música en una actitud deliberada y por lo tanto somos concientes de ello, una gran parte de la información es aun procesada de manera implícita y automática. Muchos estudios que provienen del campo de la psicología cognitiva clásica de la música proponen que la información musical estructural es a menudo procesada de manera inconsciente (véase por ejemplo Krumhansl, 1990; Dowling, 1994, entre otros). Es así que nos manejamos espontáneamente con la organización tonal de las alturas musicales, los contornos melódicos, los agrupamientos rítmicos, entre otras estructuras musicales, incluso desde la temprana infancia, mucho antes, obviamente, de que podamos conceptualizarlas (Trehub, 2003; 2010).

Así, desde la perspectiva psicológica, se plantea una dicotomía entre lo que se denomina escucha *implícita* (aquella de la que no tenemos conciencia de que se está llevando a cabo) y escucha *explícita* (aquella que efectuamos deliberadamente y con conciencia de su desarrollo). De acuerdo con John Kihlstrom (1999) existe una

> … oposición entre la percepción explícita, que implica la percepción consciente del sujeto de la presencia, localización, forma, identidad y actividad de cierto objeto del entorno actual (o pasado recientemente), y la percepción implícita que se define como cualquier efecto sobre la experiencia, el pensamiento y la acción que es atribuible a eventos actuales, en ausencia de percepción consciente de ese evento (: 189).

Esta diferenciación se basa tanto en aspectos de la atención comprometida como en la conciencia y la intención que regulan los procesos involucrados.

Así, habría una escucha subliminal que aun es capaz de suscitar respuestas explícitas tales como movimientos, reacciones emocionales, y modificaciones en nuestras conductas sociales (North, Hargreaves y McKendrick, 1997; Leman, 2008).

Además, la cuestión de lo consciente e inconsciente en la audición musical, se ha vinculado a menudo con el rol que en ella cumple *la intuición*. Así, frecuentemente, aunque no seamos concientes de los componentes estructurales de la música que estamos escuchando, somos capaces de brindar respuestas clasificatorias que suelen ser correctas. De esta manera podemos clasificar adecuadamente una pieza escuchada según el estilo aunque no podamos decir por qué la clasificamos así. Simplemente *sabemos* (o en realidad *intuimos*) que se trata de tal o cual período, autor, etc. Así, por ejemplo, a partir de una investigación realizada involucrando este tipo tareas de clasificación (Shifres *et al.,*2012) hemos propuesto que la identificación del estilo musical está vinculada a nuestra capacidad para entender las características dinámicas de movimiento, fuerza, direccionalidad, tiempo y espacio que en conjunto se denominan *formas dinámicas de la vitalidad* (Stern, 2010). A partir de los resultados obtenidos pudimos observar no solamente que la percepción puede ser implícita sino también el pensamiento que deviene de ella.

El debate entre lo implícito y lo explícito, lo conciente y lo inconsciente, lo deliberado y lo subliminal, alcanza no solamente el ámbito de la psicología de la música, sino también el de la pedagogía y el de la teoría musical. No son pocos los planteos teóricos que justifican sus conceptos en un procesamiento psicológico más encubierto. Teorías como las de Schenker (1935), y Lerdahl y Jackendoff (1983), entre otros, sostienen la diferenciación de la escucha y el procesamiento consciente del inconsciente. Por ejemplo, Steven Larson (1997) sugirió que la música es experimentada conforme su *significado expresivo*, que se refiere a la cualidad experimentada de la música que le permite sugerir sentimientos, acciones o movimiento (o aún quietud). Esta cualidad experimentada es no proposicional, es decir que no se puede poner en palabras, ni se relaciona necesariamente con el significado expresivo pretendido por el compositor. Pero está atada a nuestra percepción de la música en tanto ésta puede ser comprendida como un conjunto de tensiones dirigidas que denominó *fuerzas musicales*. Su teoría afirma, en definitiva, que existe un conocimiento de la música que es no consciente (y no verbal), pero

que nos permite tanto vincularnos afectivamente con la música, como operar con ella a partir de tal vinculación (por ejemplo *prefiriendo* un tipo de música a otro, *evocando* la música que nos gusta, *discriminando* estilos musicales, etc.). Sin embargo, para otras teorías del significado más formales, los significados musicales no pueden emerger sino de las cualidades percibidas concientemente y por ende comprometen otro tipo de audición (Nattiez, 1987).

A menudo, la cualidad de implícito se vincula a la de automático. Así la escucha implícita podría pensarse como en una escucha automática. Frecuentemente, muchos de los automatismos que desarrollamos al escuchar música provienen de percepciones que fueron inicialmente conscientes. La tradición del *entrenamiento auditivo* se basa justamente en la capacidad de automatizar ciertos procesos y en la idea de que escuchas explícitas pueden hacerse implícitas sobre la base de un entrenamiento sistemático.

La tradición pedagógica ligada al desarrollo de las habilidades de audición sostiene que dicho desarrollo consiste en llevar al plano de la conciencia aquellos componentes musicales que pueden ser procesados habitualmente de manera inconsciente. Así, los enfoques tradicionales aspiran a una escucha consciente, privilegiándola y valorándola como cualitativamente diferente de la inconsciente. Sin embargo, como podemos desprender de la breve reseña presentada en este apartado, no hay razones teóricas ni psicológicas para suponer que ambos tipos de escucha son verdaderamente dicotómicos.

La acción

Como resultado de la influencia del lenguaje, las condiciones que imponen los medios de comunicación y los hábitos de consumo musical principalmente en los ámbitos urbanos, se suele pensar que escuchar música, o más específicamente la *audición musical*, es una actividad básicamente *receptiva*, es decir que se asume que es una actividad circunscripta a la recepción (incorpórea) de los estímulos musicales que provienen del medio. Esta concepción es limitada y sesgada, ya que no tiene en cuenta la existencia de

una miríada de acciones que el oyente realiza antes, durante y después de la audición. Estas acciones, por mínimas que parezcan, incluyen desde el acomodamiento corporal necesario para optimizar la recepción, pasando por respuestas físicas espontáneas en el transcurso de la experiencia de escucha hasta la articulación de respuestas formales fuera del tiempo de la audición.

La consideración de la escucha musical como *recepción pasiva* no solamente desconoce esas acciones inherentes a la audición misma sino que, al mismo tiempo, se contradice con la idea de que tener un buen oído musical nos permite *actuar* ajustadamente en una situación musical (cantando, tocando, bailando, etc.). Es a partir de esta noción que la tradición pedagógica ha planteado otra dicotomía. Ella se refiere al modo en el que las acciones que tienen lugar en la experiencia de audición musical se entraman con la intencionalidad que motiva la propia audición. En ella se contrapone por un lado una *escucha receptiva* y por el otro la *escucha produccional.* En estos términos, la *escucha receptiva* es aquella que no suscita una respuesta intencionada, es decir que no tiene el objetivo de producir algún tipo de acción musical manifiesta. Esto no significa que esta modalidad de escucha no produzca respuestas. Podemos escuchar música y, por ejemplo, emocionarnos profundamente. Esa emoción es así entendida como una respuesta suscitada a partir de la escucha. Incluso puede dar lugar a respuestas manifiestas, como por ejemplo, aplaudir, menear la cabeza, batir con los dedos, mover el dial de la radio (es decir una elección a partir de una valoración), entre muchas otras. Sin embargo, ninguna de estas respuestas es el objetivo por el cual escuchamos. El objetivo no es la respuesta sino la recepción misma, mientras que la acción posible es un epifenómeno, es decir una suerte de efecto secundario.

En la antípoda se halla la *escucha produccional* que tiene lugar cuando nos involucramos con la música con la finalidad deliberada de ajustar adecuadamente una acción propia al fenómeno musical manifiesto. Así, por ejemplo, la escucha que se orienta hacia la performance es entendida como diferente de la que persigue una finalidad exclusivamente receptiva (McPherson y Gabrielsson, 2002). Esta escucha produccional se caracteriza

por motorizarse a partir de la necesidad de generar una respuesta deliberada. Escuchamos para ajustar nuestra participación en el coro, afinar la ejecución del instrumento, bailar al ritmo de la música, batir las palmas “siguiendo el compás”. Pero también escuchamos para categorizar lo que escuchamos según su estilo, imitar cantando o tocando la melodía que está sonando, anotar el ritmo de la canción o la secuencia de acordes que debo tocar para acompañarla. Todas estas son también *producciones* deliberadas que dependen de la escucha.

De este modo, esta oposición entre *escucha receptiva* y *escucha produccional* está directamente vinculada con la intencionalidad de la acción suscitada en la experiencia musical. En general es posible decir que la escucha produccional requiere mayores recursos atencionales, es decir que cuando escuchamos con la intención de producir una respuesta deliberada (tocando, cantando, anotando, etc.) nos vemos requeridos a atender más, porque cualquier ejecución tiene entre sus prioridades la completitud (Schmaldfelt, 1985). Así, por ejemplo, si estamos formando parte de una multitud que canta en un evento deportivo nuestra atención está más activa momento a momento que si estamos simplemente escuchando a la multitud cantar. Nuestro objetivo – el de cantar ajustadamente con la multitud – nos obliga a atender en relación a cada sonido que vamos emitiendo. En este sentido, nuestra capacidad para utilizar la audición para configurar el marco de nuestra propia acción depende de nuestra experiencia performativa, es decir del conocimiento que tengamos acumulado tocando, cantando, bailando, anotando, realizando esas acciones. Siguiendo esta idea, una persona que tiene gran experiencia de cantar, por ejemplo, podrá activar mejor y hacer un mejor uso la escucha produccional, porque conoce mejor como orientar sus recursos atencionales. Al respecto, existe considerable evidencia de que tanto la organización de los movimientos para ejecutar un instrumento, como la conciencia e imaginación de la acción de tocar contribuye al dominio de las estructuras musicales que se están ejecutando favoreciendo el ajuste métrico y tonal (Howe, 1984; Cook, 1990; Baker, 2001; Pereira Ghiena, 2011). Por su parte, la escucha receptiva no es

considerada tan dependiente de los recursos atencionales ni tan restringida por la necesidad de asumir un rol de generadora de feedback.

La idea de que *recepción* y *producción* musical proponen modos de escucha, y por ende de comprensión musical, cualitativamente diferentes está presente en un abundante corpus de investigación y de desarrollo pedagógico en música, aunque la frontera entre ambos resulte muy difícil de precisar. Contrariamente, en la actualidad disponemos de abundante evidencia a favor de la vinculación estrecha que tanto a nivel neurológico como psicológico existe entre la recepción y la acción, una vinculación que resulta inexorable aun cuando la recepción es aparentemente pasiva. Por un lado los avances en neurociencias, tras el descubrimiento de los sistemas de neuronas espejo, nos indican que percepción y acción están íntimamente relacionadas. Estos sistemas resultan fundamentales en los aprendizajes culturales y su evolución ya que son neuronas que se activan tanto cuando una persona realiza una acción como cuando observa que otra persona la realiza (Rizzolatti y Sinigaglia, 2006). Por otro lado, los mismos avances en neurociencias confirman algunos aspectos de la perspectiva ecológica en psicología de la percepción, según la cual cuando escuchamos música *imaginamos* acciones que están implicadas en su ejecución (Clarke, 2005). Es a partir de esto que resulta difícil suponer que la recepción musical, aun cuando esté totalmente orientada hacia una finalidad receptiva, pueda estar totalmente desvinculada de cualquier acción performativa real o imaginada.

Los conceptos

El musicólogo inglés Nicholas Cook (1990) al referirse a la audición musical propuso otra dicotomía:

> Si por “audición musical” queremos significar la audición de música que se realiza con el propósito de obtener una gratificación estética directa, entonces podemos usar el término “audición musicológica” para referirnos a cualquier tipo de audición de música cuyo propósito sea la constitución de casos o la formulación de teorías (: 152)

Así, por un lado escuchamos música y nos regocijamos. No es mucho lo que podemos explicarnos de ese estado, pero sin embargo somos concientes de que mientras que duró, la realidad que nos circunda se vio afectada en cierta manera. Escuchamos y disfrutamos, más allá de lo que podamos dar cuenta tanto de lo escuchado como de la experiencia en su conjunto. Percibimos la música, pero lo que realmente nos importa es lo que ella suscita en nosotros. Por el otro lado durante la escucha musicológica, es la música como objeto experimentado y sus características estructurales lo que se hace presente al oyente y se convierte en el foco de su atención. Escuchar la música *musicológicamente*, implica escuchar en términos de las notas que están siendo tocadas, de los instrumentos que están sonando, de los ritmos que se están articulando. En definitiva escuchamos *musicológicamente* cuando lo hacemos derivando juicios o respuestas conductuales que se ajustan a las categorías que nos proporcionan las teorías musicales para pensar en la música tanto estructural (notas, acordes, ritmos, forma, etc.) como contextualmente (estilo, época, géneros, etc.).

Nuevamente, estas dos modalidades de escucha enfrentadas difieren en la cantidad de recursos atencionales que demandan. La escucha musicológica tiende a presentarse como más demandante desde el punto de vista atencional, toda vez que los conceptos musicales se confirman a partir de cierto desarrollo en el tiempo que tiene que ser sostenido atencionalmente por el oyente. Del mismo modo, tal confirmación depende también de una capacidad de memoria más importante de lo que se demanda en la escucha estética. Pero fundamentalmente la diferencia entre ambos tipos de escucha se encuentra en el cuerpo de conocimiento formal que es necesario poseer para suscitarlos. La escucha musicológica se pone en juego solo a partir de cierto dominio de los conceptos involucrados. Así, aunque podamos *bailar al compás* de la música, la idea de escuchar con una intencionalidad clasificatoria respecto del compás (metro), sólo surge una vez que el concepto de compás ha sido enunciado. Esto que aparece muy evidente con conceptos teóricos muy sofisticados, tales como el de progresiones lineales, cadencias, o desplazamientos métricos, es también cierto para muchos conceptos que

parecen tan elementales que tendemos a pasar por alto que hemos tenido que aprenderlos explícitamente para organizar nuestra escucha. Así por ejemplo, difícilmente podremos *escuchar notas* si no conocemos el *concepto de nota*. Porque, como dice Mary Louise Serafine (1988) las categorías conceptuales, tales como notas, acordes, intervalos, etc. surgen a partir de la reflexión más o menos consciente acerca de la música, y con notables implicancias para nuestros intereses, de su notación. Esto pone de manifiesto que muchas veces pasamos por alto el concepto que nos permite aislar un determinado input perceptual de la señal física recibida. Por ejemplo, María Inés Burcet (2010; Burcet y Shifres, 2011) encontró importante evidencia que permite considerar que conceptos elementales de la teoría musical, tales como la propia idea de *nota musical*, no pueden ser entendidos como perceptos (esto es, atributos que se perciben directamente) y por tanto no constituyen categorías naturales sin que medie un proceso de conceptualización más o menos explícito a través del enunciado directo del concepto o de ciertas prácticas de ejecución. Esto nos obliga a tener siempre presente que las categorías de la teoría musical no son categorías que naturalmente gobiernen los procesos perceptuales, y menos aun la audición musical como experiencia humana integradora. Los conceptos nos ayudan a crear los perceptos que *queremos percibir*, siempre que realicemos "actos de audición apropiados" (Cook, 1990: 217)

> Ellos (los atributos que clasificamos en las categorías conceptuales de la teoría musical) no están ahí en el sonido, sino que son creados a través de un acto de audición que es analítico en el sentido de involucrar la categorización de los sonidos de acuerdo con un contexto musical estructural específico (: 217)

Siguiendo esta línea de pensamiento la percepción que tiene el oyente entrenado tiene poco de realidad perceptual, consiste más bien de una reificación de los conceptos elaborados. En oposición, el oyente no entrenado, no puede acceder a esas categorías. Sin embargo ninguno de los dos carece de las capacidades para responder activamente al contenido estético de la música.

Otra consecuencia que se deduce de esto es que la escucha musicológica tendrá diferentes particularidades según sea la cultura teórica de la que se

desprende. Así es diferente la escucha musicológica que un folklorista puede derivar de la audición de una vidala, por ejemplo, de la de un jazzista. En una investigación sobre la influencia de las convencionalizaciones culturales en la memoria melódica Elisa Pérez (2006) aportó interesante evidencia a este respecto comparando las respuestas dadas por músicos de flamenco y músicos clásicos durante el aprendizaje y la enseñanza de música de ambos estilos. Encontró que ambos grupos de músicos atienden, a la hora de transmitir los mensajes musicales, a aquellos conceptos que forman parte de su bagaje socio-cultural olvidando otros aspectos fundamentales de los mensajes que van más allá de tales conceptos. A partir de sus hallazgos, sugiere lúcidamente que los conceptos operan de este modo sobre la propia escucha y la producción musical como una *capa protectora* del marco conceptual de pertenencia primaria, que colabora con el sentido de pertenencia de la persona a esa cultura musical.

A menudo, la *audición musicológica*, que se asume como experta, y que persigue una finalidad analítica y esclarecedora de la complejidad compositiva es vista irreconciliablemente enfrentada a la *audición musical*, que pone nuestra mente en un plano de la realidad diferente, nos embelesa y sensibiliza, y hasta suscita emociones fuertes (Gabrielsson, 2001). Tanto es así que las experiencias musicológicas son a menudo consideradas completamente divorciadas de la música en tanto música, especialmente en las situaciones pedagógicas en la que los estudiantes son obligados a adoptar una actitud analítica u orientada a la notación de la música (Cook, 1990).

A pesar de esta separación entre escucha *musical* y *musicológica*, es posible pensar que así como ciertos atributos de la música que percibimos como consecuencia de organizar las percepciones conforme los conceptos adquiridos, otros atributos estructurales pueden ser organizados a partir de la experiencia afectiva (estética) directa. Así, la experiencia afectiva del modo menor o del desvío de una dominante, sólo por poner algún ejemplo, puede nutrir la audición musicológica que permite clasificarlos en tales categorías. En esta dirección es oportuno recordar que la finalidad musicológica misma es la de explicar el efecto que la música tiene sobre los seres humanos. Por lo tanto

cualquier explicación de la estructura musical debería poder decirnos algo acerca de nuestra propia respuesta afectiva en la experiencia musical. Es por ello que proponemos que tal escisión (*musical vs. musicológica*) es más metodológica que ontológica.

Un modelo de desarrollo de las habilidades de audición

Como vemos, el problema de escuchar música tiende a ser considerado como dicotómico: la música se la escucha de una manera *o* de otra manera. Las formas *eruditas* de escucha, entonces dependen de la opción que se realiza entre los términos de estas dicotomías. Así, los modelos clásicos de entrenamiento de la audición consisten en optar en relación a cada una de estas dicotomías por uno de los términos. En dichos modelos estas dicotomías son relativamente independientes y a menudo intercambiables (ver figura 1.1).
Así, hay modelos que son básicamente receptivos, mientras otros son fuertemente produccionales. En el plano de los conceptos, en general se alejan de la escucha estética y procuran desarrollar respuestas claramente explícitas. Sin embargo, como hemos esbozado arriba, existe considerable evidencia proveniente tanto de investigaciones en el tema como de la experiencia sistemáticamente recogida durante décadas en el contexto de la práctica pedagógica para sostener que en realidad el desarrollo de las habilidades de audición no depende de la opción que uno haga ante estas dicotomías. En primer lugar porque estas bifurcaciones son falaces: asumimos que lejos de ser términos irreconciliables los opuestos descriptos arriba se hallan en realidad en contínuums sobre los que nos podemos mover simultáneamente hacia ambos extremos como resultado del trabajo sistemático para el desarrollo de las habilidades auditivas. Pero además vamos a considerar esas oposiciones en un modelo de desarrollo tridimensional en el que cada uno de ellas representa una dimensión de desarrollo (ver figura 1.2). De este modo el desarrollo de las habilidades auditivas es concéntrico.

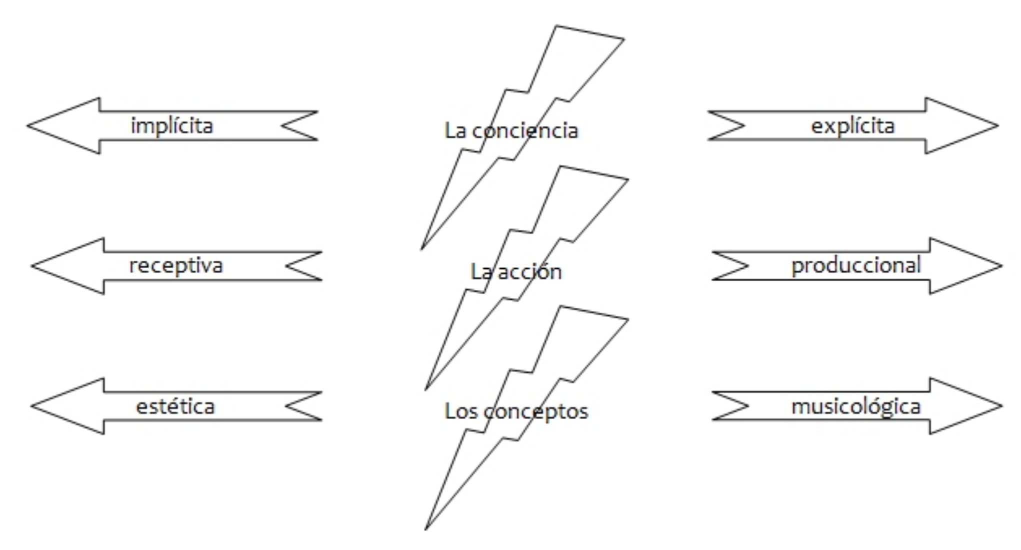


Figura 1.1. *Escuchas dicotómicas propuestas según las diferentes problemáticas involucradas: la conciencia, la acción y los conceptos comprometidos en la audición musical.*

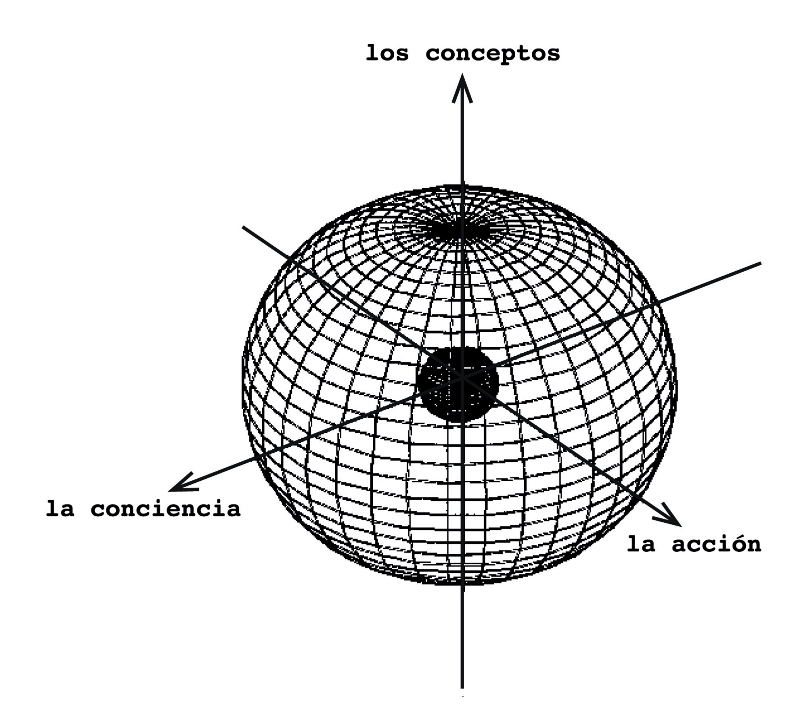


Figura 1.2. *Modelo tridimensional de desarrollo concéntrico de las habilidades de audición. La esfera del centro representa el conocimiento inicial, la esfera mayor representa el conocimiento desarrollado de manera homogénea sobre los tres ejes.*

Así, partiendo de una posición relativamente central, el trabajo propuesto aquí procurará un desarrollo homogéneo de expansión, de modo que al desarrollarse la escucha *musicológica*, por ejemplo, sobre la dimensión conceptual, estaremos también desarrollando tanto la escucha *estética* en la misma dimensión, como las otras modalidades de escucha sobre las otras

dimensiones. De esta manera el modelo rescata el desarrollo homogéneo de las tres dimensiones y la continuidad ontológica entre sus extremos, negando el carácter dicotómico.

Esto requiere, por supuesto, un cuidadoso balance en el planteo de las estrategias de desarrollo. Los enfoques tradiciones, generalmente más preocupados por alguno de los extremos del modelo tridimensional, han generado desarrollos sesgados, particularmente hacia la escucha implícita (automática), musicológica (conceptual, fría), y receptiva (ver figura 1.3). Desde nuestra perspectiva asumimos que en vez de favorecer esas modalidades de escucha, tales modelos conducen a situaciones frustrantes en las que las habilidades adquiridas no encuentran aplicación en la vida musical del músico y se divorcian de las experiencias cotidianas que tiene el estudiante con la música. De modo que, como señalamos antes, la discontinuidad en cada uno de los ejes no es ontológica sino que resulta de una hipertrofia hacia un extremo de algún eje en particular en perjuicio de los otros.

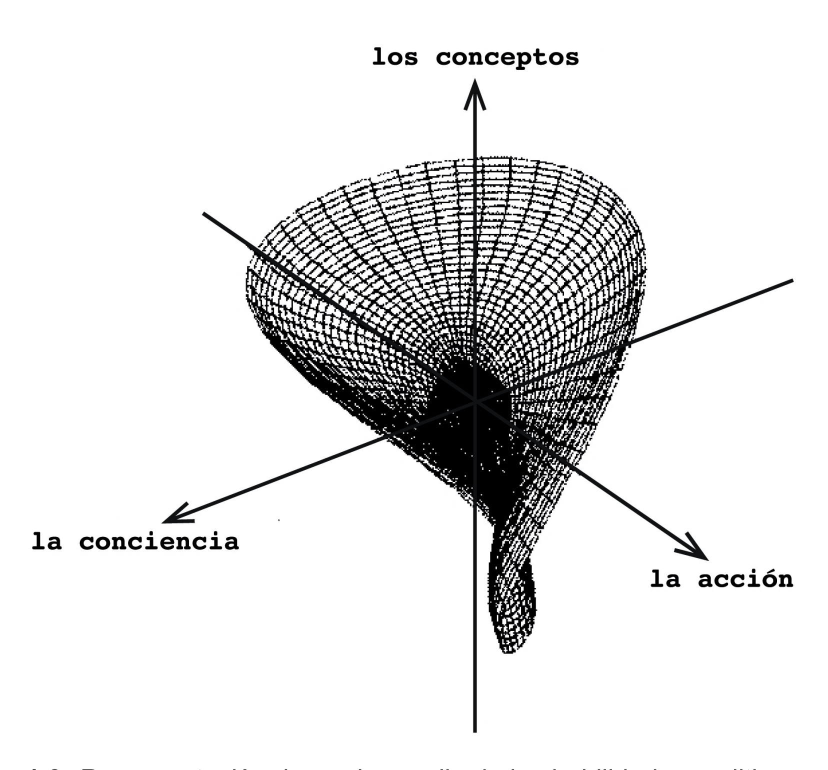


Figura 1.3. *Representación de un desarrollo de las habilidades auditivas sesgado sobre el eje de los conceptos (en dirección a la escucha musicológica) y de la acción (en dirección a la escucha receptiva) según el modelo tridimensional de desarrollo auditivo.*

Atender a la continuidad experiencial en el desarrollo de las habilidades auditivas implica, no solamente modificar ciertas prácticas de enseñanza, sino formular un reposicionamiento en relación a la idea de audición como modo de conocimiento y particularmente a la de experiencia musical como lo proponen las ciencias cognitivas de segunda generación. Desde esta perspectiva, este modelo concibe el desarrollo del oído musical como:

Corporeizado: asumiendo la continuidad mente-cuerpo, se toma como fundamento las teorías sobre cognición corporeizada (Gomila y Calvo, 2008), valorizando el rol del cuerpo no solamente en la producción sino también en el pensamiento y el discernimiento musical (Leman, 2008).

Situado: la continuidad mente-cuerpo, se extiende al contexto en el que este complejo opera. Este contexto es comprendido aquí de manera amplia incluyendo aquellos artefactos de la cultura que lo configuran de modo particular (por ejemplo, los repertorios musicales, la escritura musical, las organizaciones instrumentales propias de la cultura de pertenencia, etc.)

Intersubjetivo: siguiendo algunas propuestas que observan que la música es más que sonidos, y que la comprenden en tanto involucra las relaciones entre las personas que la realizan (Small, 1998) se asume que las claves para el desarrollo de las capacidades musicales se hallan en la concepción de la música como acto comunicacional y en el concepto de *musicalidad comunicativa* (Malloch y Trevarthen, 2008)

Multimodal: la música es entendida como tiempo organizado (Imberty, 1981) y las experiencias temporales son organizadas a través de múltiples percepciones que van más allá de lo sonoro. En tal sentido, la percepción visual, el movimiento, la narratividad, la experiencia háptica, entre otras modalidades de experiencia resultan claves en la organización y comprensión de la música.

Estas propiedades, que constituyen en su conjunto la particularidad distintiva de la *Educación Auditiva* como paradigma de desarrollo de las habilidades de audición en la formación musical profesional, serán profundizadas en la siguiente sección al ser contrapuestos con las características de los paradigmas dominantes. Pero también están presentes en las concepciones

teóricos-prácticas propuestas en todos los capítulos de este libro. Más allá de que se presenten de manera más o menos explícita, el lector podrá identificarlas en los recortes conceptuales de cada tema, en los relatos de las experiencias propuestos para desarrollar esos conceptos y en la selección de los ejemplos musicales para el tratamiento de cada tópico.

La perspectiva de la Educación Auditiva frente a los paradigmas dominantes

El paradigma de la Audición Estructural

En la sección anterior se aludió al predominio de propuestas de desarrollo que sesgan el crecimiento concéntrico y homogéneo de las habilidades de audición, tal como se sugirió en el modelo presentado. Este predominio no es casual. Obedece sin duda a los objetivos explícitos de las disciplinas académicas que lo llevan adelante. Tales objetivos se refieren, como fue indicado antes a (i) la categorización de atributos musicales en términos de las categorías de la teoría musical, y (ii) el uso del sistema de notación musical que se encuentra inextricablemente enlazado con esas categorías. De ahí que resulte casi inevitable que el tipo de audición privilegiada para esas asignaturas sea una que se aboque principalmente al establecimiento de relaciones formales en el contexto de una determinada composición y a la vinculación entre relaciones formales a lo largo de los repertorios de composiciones. Es decir que son estos propósitos los que condujeron a que los enfoques tradicionales adscribieran al paradigma de lo que Rose Rosengard Subotnik (1996) denominó *Audición Estructural*. El paradigma de *Audición Estructural* es notoriamente predominante en los estudios superiores en música, con claras implicancias psicológico-educacionales, ya que se refiere al proceso por el cual

> … el oyente sigue y comprende el despliegue de la producción, con el detalle de todas sus relaciones internas, de una concepción musical que da lugar a la música, o lo que Schoenberg denomina una “idea”. Basado en la suposición de

> que la lógica estructural válida es accesible a cualquier persona racional, tal audición estructural desalienta tipos de comprensión que requieran de conocimiento culturalmente específico de cosas externas a la estructura composicional tales como asociaciones convencionales o sistemas teóricos. (:150)

De acuerdo con esta definición comprender una obra musical consiste en identificar, describir y clasificar el conjunto de relaciones estructurales que se establecen entre sus componentes intrínsecos. Para llevar a cabo esas operaciones es necesario contar con categorías conceptuales que puedan ceñirse estrictamente a esas relaciones intrínsecas. Por ello la *Audición Estructural* hace uso de las categorías de la teoría práctica de la música para realizar esas operaciones. En otras palabras, para la *Audición Estructural* las relaciones internas que es necesario identificar, describir y clasificar para comprender la "idea" musical, pueden solamente ser descriptas en términos de la teoría musical. De este ideal moderno de audición musical, fuertemente desarrollado y arraigado en los ámbitos académicos a lo largo del siglo XX, se desprende la concepción profundamente instalada en la academia de que un buen oído musical consiste justamente en identificar, describir y clasificar componentes musicales que son aislados haciendo uso de las categorías conceptuales que provee la propia teoría tradicional de la música. Como lo señala Subotnik, estos principios son tan fuertes en los estudios superiores en música, que se asumen como autoevidentes y universales, sin cuestionamientos acerca de sus orígenes en ciertas circunstancias históricas y conflictos ideológicos particulares. Específicamente, la consagración de la *Audición Estructural* como paradigma psicopedagógico y musicológico dominante en los estudios musicales superiores surge luego de la Segunda Guerra Mundial, en el contexto de un agresivo clima positivista que alcanzó a la mayor parte de los estudios humanísticos (Zbikowski, 2008). La idea central de esta aplicación es la de adscribir el análisis musical y el estudio de la música a los paradigmas dominantes para la indagación científica. Así,

> el análisis producido focalizaría solamente en temas de la estructura musical, sobre el supuesto de que una explicación comprensiva de esta estructura explicaría todo lo importante de la música. Asuntos tales como qué expresaba la música podían eventualmente ser abordados por tal explicación o ser considerados como más allá del análisis. (Zbikowski, 2008: 509)

Como epifenómeno de la musicología y la pedagogía modernas la *Audición Estructural* busca proporcionar una “mirada científica” del fenómeno musical, considerando a la música como un objeto artístico (obra de arte) que se presenta ante el observador (oyente) para ser contemplado (escuchado) y comprendido a través de un sistema teórico erudito (científico).

La *Audición Estructural*, como tradición pedagógica (y musicológica) ha tomado los conceptos desarrollados durante siglos por la teoría práctica de la música (la teoría desarrollada a la luz de la evolución del sistema notacional musical) entendidos como *los* componentes de la estructura musical. Estos componentes se tomaron entonces como normativos de la audición. Es por eso que sugiero que la *Audición Estructural* se rige por conceptos teóricos reificados, es decir relaciones conceptuales que se asumen como objetos perceptibles, y no por las categorías naturales que surgen de la experiencia directa con la música. Esta es la razón principal por la cual la *Audición Estructural* es actualmente vista (incluso por la tradición pedagógica clásica) como desvinculada de esa experiencia directa. El rol normativo de la teoría musical es también la base epistemológica de diferentes abordajes de psicología cognitiva clásica de la música (por ejemplo Dowling y Harwood, 1986; Serafine, 1988; Krumhansl, 1990). Sobre esta base en las últimas décadas también ha surgido una versión cientificista de *Audición Estructural* en el desarrollo de las habilidades de audición (Buttler, 1992, 1998; Malbrán, 2004). Esta mirada impone una manera de escuchar como la única válida desde el punto de vista musical. Su slogan es *“esto se escucha así”*.

No obstante, la posmodernidad reconoce una variedad de escuchas musicales: formas de escuchar música, no vinculadas a esa mirada científica, que han sido reconsideradas y valorizadas, llamando la atención de musicólogos y psicólogos de la música. En su conjunto, estas *nuevas escuchas* han puesto en tela de juicio que la experiencia directa con la música pueda y/o deba describirse solamente en términos de la *Audición Estructural* (Cook, 1990; Guck, 1994; Dell’Antonio, 2004; Leman, 2008; Zbikowski, 2008). A pesar de que este debate está instalado en el seno de la musicología contemporánea, no ha llegado todavía a la educación musical, en particular a la pedagogía de la

audición musical que ocupa un lugar importante en el sistema educativo especializado.

En el trabajo que proponemos en este libro, por el contrario, partimos de considerar este debate en el marco de los ámbitos educativos que abordan los problemas de la adquisición y desarrollo del lenguaje musical y de aprendizaje de la lectoescritura musical convencional. Los principios básicos que rigen nuestro trabajo, entonces, pueden comprenderse mejor como refractarios de los supuestos de la *Audición Estructural* como modalidad hegemónica. Este cuestionamiento proviene del hecho de reconocer, a partir de la experiencia recogida en el campo de la formación musical especializada, que esos supuestos son en gran medida responsables de las dificultades que se presentan para el desarrollo de las habilidades auditivas de los estudiantes. Así, esta propuesta parte de atender a la distinción de la multiplicidad de modalidades de escucha posmodernas para construir alternativas pedagógicas que superen los escollos que debe enfrentar la Educación Auditiva especialmente en las primeras etapas de su desarrollo.

En ese sentido lejos de perseguir una finalidad cientificista de la escucha musical sobre la base de la cual establecer las verdades analíticas objetivas, se busca rescatar para el primer plano del enfoque la subjetividad del oyente. La reivindicación de la hermenéutica como un modo legítimo de construir conocimiento en el campo de las ciencias sociales es uno de los caminos abiertos para que el análisis de la música se asiente en la presencia del sujeto en la producción de sentido a través de la audición. De este modo, en vez de silenciar nuestra subjetividad, se la recupera y considera permanentemente. Por lo tanto el resultado del análisis por audición puede diferir legítimamente de oyente en oyente, y puede diferir también de los datos *objetivos* que se puedan recoger de la señal acústica medida científicamente, porque tales resultados son marcadamente idiosincráticos toda vez que dependen del conocimiento, la experiencia y la concepción del mundo que el sujeto tiene (Leman, 2008).

Esto no implica invalidar la teoría musical como un recurso para explicar la experiencia. El manejo de las categorías de la teoría musical, como lo hemos repetido antes, está en la esencia de los objetivos del desarrollo de las

habilidades de audición de los músicos, porque estas categorías constituyen un lenguaje común para la comunicación de la experiencia subjetiva, una experiencia que por definición es única e irrepetible, propia de cada oyente, que se basa en su propia historia, sus propia cosmovisión e ideología. En ese sentido, se verá a lo largo de los capítulos de este libro el uso de una retórica que recuerda la presencia de los conceptos teóricos. Sin embargo, el empleo de los conceptos de la teoría musical no pretende ser normativo, sino colaborar con el sujeto en la construcción de una descripción comunicable de la música sin imponer una interpretación única.

Cuando Subotnik (1996) enunció y criticó la noción de *Audición Estructural* como una modalidad hegemónica de escucha impuesta desde las tradiciones academicistas de occidente, lo hizo movida por la necesidad de encontrar modos de decir algo valioso acerca de la música –esto es, de proporcionar descripciones lingüísticas- que no necesariamente se vincularan a los aspectos de la música formalizados por la teoría musical. De manera interesante esta idea nos permite pensar que a partir de una *audición no-estructural* las personas también tienen la posibilidad de “decir algo valioso acerca de la música”. La imposición de la *Audición Estructural* como ideal de audición del músico profesional, y su valoración como rasgo de musicalidad es también un modo de limitar no solamente lo que se considera legítimo en el análisis musical sino también la experiencia musical misma. La posibilidad de ir más allá de la *Audición Estructural*, y de valorar diferentes formas de audición y de respuestas a la música, lleva al oyente a intelecciones, pensamientos, e ideas que pueden resultar valiosos para el proceso de significación (práctica de significado) tanto propia como de otras personas. Atendiendo a esto, la propuesta de este libro busca un acceso a la teoría y la lectoescritura que no interfiera los procesos de significación musical y que, por lo tanto, redunde en beneficio de una descripción exitosa de la experiencia musical.

En lo que queda de este capítulo, entonces, esbozaré una caracterización de la *Educación Auditiva*, entendida como una propuesta pedagógica orientada al desarrollo de las habilidades de audición de los músicos profesionales. Para ello tomaré las principales características e implicancias de la *Audición*

Estructural como paradigma hegemónico destacando la oposición del planteo de la *Educación Auditiva* a cada uno de ellos.

La generalidad de las estrategias de audición

La *Audición Estructural* asume que los comportamientos de audición trascienden las obras. Es decir, que existen maneras abstractas de escuchar música. A partir de allí, las estrategias didácticas se dirigen a reforzar esas generalizaciones abstractas conforme la proposición medular de que si aprendemos esas maneras que son universales, estamos en condiciones de escuchar cualquier música, simplemente acomodando el *input*, la música que escuchamos, a los moldes que aprendimos. Así, las estrategias de audición enseñadas de acuerdo al enfoque de la *Audición Estructural* tienden a identificar desde aspectos globales de la estructura musical (tales como la organización de la forma musical) hasta detalles puntuales de dicha estructura (como una determinada relación interválica entre dos alturas). Estas estrategias comprenden un amplio abanico de procedimientos. Entre ellos, sólo por citar algunos casos, se promueven particiones arbitrarias de la música, como cuando, por ejemplo, se sugiere que "primero se atienda a las alturas y luego al ritmo" de una melodía. O cuando se imponen significados establecidos a priori, como por ejemplo al equiparar la noción de función armónica al concepto de acorde, o cuando se propone procesar una melodía en términos de los intervalos que la componen. Lógicamente, esos "moldes" procedimentales son derivados de la teoría musical. Como resultado de esto, toda estrategia de audición es siempre, un modo de orientar la escucha hacia la verificación de la teoría. En tal sentido, cada acto de escucha es una suerte de validación de hipótesis teóricas. Así, se cae fácilmente en la tautología de "lo que se escucha existe y lo que existe se escucha". Por ejemplo, la teoría dice que cuando la nota más grave de un acorde no es su fundamental (es decir que el acorde está invertido), la función armónica *se escucha* más inestable (nótese el uso equivalente de función armónica y acorde). Sin embargo, la experiencia nos

dice que para la mayor parte de los estudiantes, la inversión del acorde no incide directamente en la experiencia armónica (Cook, 1990). Por el contrario, es necesario *aprender a escuchar* la inversión, focalizando no siempre sin dificultad en el registro bajo, filtrando las otras partes, y vinculando las notas del bajo como melodía. Así, es necesario construir la noción experiencial de *inversión* para validar la hipótesis de que la *inversión* tiene infaliblemente un correlato experiencial.

Por el contrario, las perspectivas musicológicas más actuales sugieren que escuchar música como actividad *estratégica* y los significados musicales que de ello emergen, dependen de cada música en tanto acto único. La etnomusicóloga norteamericana Pandora Hopkins (1986) brinda un certero ejemplo de esto al observar cómo las compañías discográficas, aplicando criterios generales, tratan de quitar de las grabaciones los sonidos que la audiencia realiza zapateando durante el *hardingfele* (un tipo de fiddle noruego). Al filtrarse esos sonidos, los oyentes de esas grabaciones que participaron en un experimento de Hopkins no pudieron reconstruir los patrones rítmicos. Pero notablemente, de todos los oyentes participantes el menos exitoso fue el que pertenecía a la tradición académica occidental. Este oyente estaba habituado a comprender el ritmo como resultado de la estructura melódica, y por ende fue el que menos importancia dio al zapateo. Hopkins detalla también las particularidades de las estrategias que despliegan los oyentes en relación a su propio background cultural. Aun en el marco de una misma cultura musical de pertenencia, Moreno y Brauer (2007) identificaron una variedad de estrategias para la audición melódica por parte de estudiantes de un curso de entrenamiento auditivo. Notablemente, destacaron que el beneficio de tales estrategias no estaba tanto en la estrategia en sí como en la posibilidad de combinar diferentes estrategias y de hacerlo de un modo consciente. Estos resultados son congruentes con los que hemos obtenido en nuestra propia investigación (Vargas, López y Shifres, 2007) que mostró que los mejores resultados en las tareas dependían del uso de variadas estrategias comprometiendo diversas modalidades perceptuales (ver más adelante *La ontología de la música como sonido*). Así, la *Educación Auditiva,* en vez de

centrarse en la enseñanza de una determinada estrategia, propicia el examen y reconocimiento de posibles modos de escucha que se desprenden de cada obra, cada sujeto y cada contexto de escucha.

Como hemos visto, uno de los objetivos del desarrollo de las habilidades auditivas de los músicos se vincula con la formulación de descripciones lingüísticas de la experiencia musical. Esto implica encontrar etiquetas adecuadas que sirvan para identificar patrones experienciales, es decir regularidades que tienen lugar en la experiencia. De tal modo, las etiquetas más abstractas, más subjetivas y personales, pueden también servir para describir y comprender lo que aconteció en términos de dichas regularidades, si bien tales descripciones puedan no involucrar aún conceptos teóricos. El problema pedagógico se suscita al pasar de estas *imágenes sentidas* a los conceptos teóricos que constituyen tanto las descripciones lingüísticas convencionalizadas en el análisis musical como la notación musical. En principio, la *Educación Auditiva* postula una continuidad entre estos dos términos. La experiencia subjetiva de la música no es cualitativamente diferente de su descripción convencionalizada. En tal sentido postulamos que el compromiso emocional permite una mayor complejidad en el compromiso global con la música desde el punto de vista cognitivo. Sin embargo, un escollo para construir esta continuidad radica en que los significados sentidos suelen ser globales (holísticos), mientras que las descripciones teóricas, y fundamentalmente la escritura, es puntual (discreta). El desafío de la *Educación Auditiva*, es entonces pensar el problema de escribir música sin perder de vista que cada nota, cada sonido, es parte de una sentido global, donde el contenido emocional y narrativo, que conlleva un significado global y general, es una propiedad emergente del conjunto de esas unidades discretas, pero que no está en ninguna de ellas en particular. La imposición de una estrategia única puede romper esa continuidad porque puede privarnos de herramientas para conservar la experiencia directa de la música en la tarea, menos directa, de comunicarla a través de la notación. Concretamente, escribir música, es de por sí una tarea que se aleja de la realidad experiencial. Al escribir una melodía tenemos que atender a la realidad de cada nota. Con ello,

de algún modo *rompemos* la cualidad holística de ciertos significados musicales. Al escuchar música, bailar o cantar son respuestas naturales, porque tienden a conservar esos significados. En cambio, en el mismo sentido escribir música resulta antinatural. Las estrategias desarrolladas por el oyente para anotar la música van a ser más versátiles si tienden a conservar los significados sentidos. Si eso se logra, la notación se convierte en un modo de reforzar los significados, y no lo contrario. La teoría musical colabora con esos significados. Toda vez que construimos significados aún sin la teoría, a través de la experiencia y la subjetividad, las estrategias de audición son en realidad estrategias para ayudarnos a pensar en esos significados, no para imponernos un modo de construirlos.

La autonomía de la obra musical

La idea de que la obra musical es una entidad permanente y autónoma ha sido fuertemente discutida en la musicología durante muchísimo tiempo. Esta disputa se origina en los interrogantes acerca del origen de los significados musicales: ¿de dónde proviene el significado musical? En la segunda mitad del siglo XIX, por ejemplo, esta pregunta dio lugar a la célebre disputa entre formalistas y expresionistas (Meyer, 1956), en la cual los primeros, con Eduard Hanslick a la cabeza (Hanslick, 1854) sostienen que los significados musicales son intrínsecos, es decir que dependen de las relaciones que se pueden establecer entre los diferentes componentes de la estructura musical, sin ningún tipo de vinculación con elementos no estructurales. Notablemente esta postura es sostenida aun por aquellos que sostienen que el significado musical no puede ser comprendido por fuera de sus vinculaciones sociales y culturales. En esta posición se ubica el filósofo alemán de la Escuela de Frankfurt Theodor Adorno quien sostenía que la relaciones sociales están presentes en los propios materiales musicales y el modo en el que éstos dan lugar a la estructura musical (la dialéctica de los materiales; véase Adorno, 1930). Esta controversia dio lugar a la oposición entre atributos *musicales* y atributos

extramusicales en el campo del análisis y la teoría musical. Así la defensa de la autonomía musical sostiene que negarla es "salirse de la música hacia aspectos que no son musicales". Esta división es de profunda raigambre en el campo de la pedagogía musical superior, confinando al campo de *lo extramusical* a todo aquello que no puede ser definido de acuerdo a las categorías de la teoría musical clásica.

Sin embargo, la musicología contemporánea cuestiona esta noción de autonomía (o estas nociones ya que, como se ve, la idea de autonomía musical en realidad atraviesa posturas que en otros aspectos son muy diferentes; véase por ejemplo Leppert y McClarey, 1987) y asume las relaciones entre música y sociedad (en un sentido amplio) como punto de partida para el análisis de la música.

En el campo de la formación musical superior, la noción de autonomía musical ha tenido un impacto directo en la conformación de las disciplinas musicales. Un caso extremo tal vez pueda verse en el *Armonielehre* de Arnold Schoenberg (1911) en el que el autor destaca un concepto de armonía que se circunscribe exclusivamente al modo en el que se vinculan las alturas que suenan en concurrencia (véase el capítulo 9). En el campo específico del desarrollo de las habilidades de audición la idea de que los componentes musicales estructurales se autogobiernan han llevado a considerar el análisis musical por audición como necesariamente desvinculado de cualquier cosa que no pueda ser expresado en los términos teórico-musicales, y más específicamente en los términos de la notación musical. Así, podemos decir que para esta noción de autonomía musical, aquello que no se escribe no es musical. En términos prácticos, si suponemos que la música es autónoma entonces escuchar música, no requiere de ningún tipo de conocimiento que no se origine en la propia estructura, y por lo tanto el contenido del entrenamiento auditivo es la propia estructura musical. Esto implica el menosprecio de importantes aspectos que conforman la expresión musical, que se hallan en un rango que va desde el texto de una canción o el título de una composición, hasta las particularidades del contexto (físico, histórico, y cultural) de la situación de escucha.

La oposición entre significados *inherentes* y significados *relacionales* de la música son una expresión de la concepción de autonomía musical que nuestra propuesta de *Educación Auditiva* no reconoce. La experiencia musical es una totalidad, y partimos de la idea de que no es posible separar sus elementos sin modificar la propia experiencia como un todo. De esta manera, no puede haber un significado inherente porque es por definición incompleto ya que no considera la experiencia como un todo. Como señala Lucy Green:

> Los significados musicales inherentes, mientras se basan en los materiales de la música, surgen de la capacidad humana para establecer patrones de sonidos que se relacionan unos con otros, capacidad que se desarrolla históricamente a través de la exposición tanto formal como informal a la música y de las actividades musicales (2006: 102).

Un ejemplo ilustrativo de esta perspectiva puede ser el problema de la identificación del metro musical (véase el capítulo 5). En los enfoques tradicionales del entrenamiento auditivo, la identificación del metro musical es una habilidad básica sobre la que se organiza una parte importante del desarrollo del oído musical especialmente en vinculación al ritmo musical. En ese contexto es entendido casi como sinónimo de compás y las categorías de pensamiento involucradas se desprenden prácticamente de cómo el compás está escrito en la partitura. De este modo, el metro de una pieza musical está determinado por la periodicidad acentual, es decir por la recurrencia temporal de un patrón de acentos que parecen anteceder y gobernar toda la organización musical. Sin embargo, esta aparentemente accesible habilidad se complica cuando en el contexto de la música real los factores de acentuación se presentan de acuerdo a una multiplicidad de organizaciones que pueden rivalizar perceptualmente unas con otras generando ambigüedad y variabilidad métrica a lo largo del desarrollo de la música. Lo que aparecía como una habilidad de base se convierte en realidad en una habilidad de alta complejidad que se nutre de la capacidad para identificar los factores de acentuación y su configuración estructural local. En otras palabras, para poder determinar el metro musical es necesario comprender las relaciones duracionales, las recurrencias motívicas, las relaciones tonales en la melodía, las regularidades de la marcha armónica, entre muchas otras características estructurales. Hasta

ahí, la habilidad para identificar el metro, aunque compleja y de alto nivel sigue enmarcándose en la noción de autonomía musical: todos los factores que intervienen pueden ser descriptos de acuerdo a términos y conceptos propios de la teoría musical. Decimos entonces que el metro musical puede ser entendido como una *interpretación* (métrica) del contenido musical en términos de los componentes de la estructura métrica (impulsos, pulsos, relaciones entre pulsos). Sin embargo, ya no se trata de una cuestión de discriminación perceptual, sino una cuestión de interpretación del peso relativo de las variables que intervienen (es decir los diferentes tipos de acentos).

No obstante, el problema del metro es aun mucho más complejo. La estructura del sonido no siempre da cuenta de las regularidades que somos capaces de establecer. Ya que el metro no solamente compromete *acento* y *periodicidad*, sino también *simetría* y *abstracción.* Es decir que por un lado entendemos la regularidad en términos de simetría (una característica que excede lo sonoro) y por el otro, para que el metro se establezca debemos ser capaces de abstraer la estructura periódica más allá de las irregularidades (no periódicas) de la superficie musical. Como lo sugieren Luiz Naveda y Marc Leman (2011) no son solamente las pistas perceptuales las que configuran el metro, sino también el tiempo, la memoria y el razonamiento. Estos componentes no son propios de la estructura musical, sino del oyente que la experimenta. Naveda y Leman (2011) muestran que la información que tenemos en cuenta para configurar nuestra noción de metro musical no solamente alcanza la intensidad del sonido, la organización de los grupos rítmicos, las características del contexto tonal, como se mencionó, sino también el contexto cultural, elementos multimodales y multidimensionales (como imágenes, movimientos, etc.), y referencias sensoriomotoras. En un interesante y sofisticado estudio sobre el samba de Brasil estos autores demuestran que el metro depende de la estructura intrínseca de la música *y la danza* en co-evolución. Así, no solamente *lo sonoro* es lo que configura el metro, sino también *lo cinético*, básicamente de acuerdo a dos modalidades diferentes: (i) el movimiento musical; y (ii) las formas sociales de movimiento (que incluyen las danzas, las coreografías sociales, y los movimientos espontáneos).

Es muy interesante notar que existe evidencia de que ya en la temprana infancia, los bebés muy pequeños (de 5 meses de vida) organizan la información sonora en términos del movimiento experimentado (Philips Silver y Trainor, 2005, 2007; Trehub, 2010). Estos hallazgos dan cuenta de que el modo en el que nos movemos resulta más importante para la configuración métrica de la información musical que lo que en efecto estamos escuchando. De esta manera se contradice una creencia muy arraigada en la tradición pedagógica (y sostenida en la noción de autonomía musical) de que "*primero* comprendemos el ritmo de lo que escuchamos y *luego* nos movemos *al compás* de la música". Por el contrario, el modo en el que nos movemos contribuye a una determinada configuración del metro, que por lo tanto no es autónoma, sino que depende de cómo es sujeto interactúa con esa información sonora.

La normatividad de la teoría musical

La *Audición Estructural* no solamente toma a la teoría musical como el formato que los resultados de su análisis deben tener sino que, además, considera son los principios y conceptos teóricos los que modelizan la escucha. En la relación con la teoría, como ya se indicó, cada acto de escucha es tomado como una validación de hipótesis teóricas. La esencia de la *Audición Estructural* tiene que ver con esta predisposición del oyente para formular relaciones estructurales hipotéticas y validarlas a lo largo de la escucha (Subotnik, 1996; Maus, 2004). Por ejemplo, para un oyente formado en la *Audición Estructural* ¿qué entraña escuchar un *Tema con Variaciones*? Básicamente implica formular la hipótesis de tematicidad, según la cual ciertos elementos del tema estarán presentes a lo largo de la colección de variaciones. La escucha consiste entonces en mostrar (mostrarse) esos elementos en cada uno de los miembros de la serie comprobando el emparentamiento estructural con el tema y, de ese modo, la validez de su pertenencia a la colección. Del mismo modo, escuchar una sonata implica formular hipótesis acerca del desarrollo temático a lo largo del

traslado a la dominante y el retorno a la tónica. Así, por ejemplo, la identificación de la retransición y la reexposición de los dos temas sobre la tónica, funciona como verificación de esa hipótesis.

Las implicancias más importantes de este principio en el campo del desarrollo formal de las habilidades de audición se vinculan al modo en el que la teoría musical organiza tanto la secuencia didáctica como las estrategias de audición. Es indudable que en todo el planteo formal del desarrollo de las habilidades de audición son las categorías teóricas las que lo organizan. Esas categorías teóricas están tan arraigadas en la tradición pedagógica que se asumen como categorías naturales. Así decimos muy naturalmente: "escuchemos la melodía, o el ritmo, o la armonía", asumiendo que esas categorías (melodía, ritmo, armonía) son naturales, y por lo tanto el oyente tiene un acceso directo a ellas. Esto nos hace perder de vista que los conceptos de "melodía, ritmo y armonía" son teóricos y deben ser construidos como categorías a usarse en el proceso de audición.

Del mismo modo las secuencias didácticas para el desarrollo de la escucha musical se basan en los conceptos teóricos independientemente de cualquier consideración experiencial. Así se asume, por ejemplo que las funciones armónicas diatónicas se discriminan, identifican y clasifican más fácilmente que las cromáticas, o que *las negras* son más fáciles que *las semicorcheas*. En una de nuestras primeras investigaciones llevada a cabo hace más de 20 años, buscábamos encontrar con el auxilio de las categorías provistas por la teoría musical una medida de cuán difícil puede resultar una canción para ser cantada (Malbrán y Furnó, 1987; Malbrán *et al*, 1994). Las hipótesis derivadas dieron lugar al establecimiento de un ranking hipotético de dificultad de 7 niveles a los que se podían adjudicar las canciones que pasaran por un análisis estructural. Esos niveles fueron testeados empíricamente con una muestra de niños entre 6 y 13 años a los que se les pidió que cantaran una canción de cada uno de los 7 niveles. En los niveles de dificultad más alta se encontraba una canción que había sido ubicada allí por la presencia de notas cromáticas en su diseño melódico. Contrariamente a lo esperado, los niños cantaban mucho más ajustadamente (recordemos la definición del campo de *oído musical* dada al

principio) esa canción, que otras que, por ser exclusivamente diatónicas, formaban parte de los niveles más bajos hipotetizados. Este resultado muestra claramente que la habilidad para ajustar la ejecución vocal no dependía en ese caso de esos rasgos estructurales, cuestionando que el progreso de esa habilidad pueda regularse a partir del análisis de la estructura musical (Mills, 1991; Welch, 1998) independientemente del sujeto que la experimenta y del contexto en el que tiene lugar la experiencia.

La propuesta de *Educación Auditiva* que se presenta aquí, por el contrario, no presume que sean las categorías de la teoría musical las que organizan la escucha, sino que considera que la audición está influida por una multiplicidad de variables ambientales y subjetivas que exceden claramente el marco de la estructura musical.

La preponderancia de las categorías teóricas en el desarrollo formal del oído musical, llega a casos en los que claramente el percepto foco de la habilidad a desarrollar es una clara reificación de un concepto teórico (Cook, 1990). Un caso típico de esta reificación es el de los intervalos (ver capítulo 8). El *intervalo musical* es un concepto teórico que alude a la *distancia* entre dos notas, entendiendo como tal a la diferencia de altura entre dichos tonos (Kennedy, 1996). Este concepto proviene de la teoría especulativa de la música, aparece ya en las exploraciones de Pitagóras y Aristoxenes de Tarento y fue desarrollado en el contexto del estudio del sonido y los sistemas de afinación musical. Es así, que en este marco, los intervalos son expresados con números que dan cuenta de las proporciones existentes entre las frecuencias involucradas (2/1; 3/2; 4/3; etc.). Durante la edad media esta noción de *distancia* pasó a ser utilizada con fines didácticos y trasladándose a la teoría práctica de la música (Wason, 2002), para contribuir a la lectura musical. Ahí entonces los intervalos comenzaron a denominarse con ordinales que dan cuenta de la cantidad de sonidos de la escala que median entre los sonidos que lo limitan (2^{da}, 3^{ra}, 4^{ta} etc.). El intervalo como concepto teórico se desarrolla en las explicaciones de una multiplicidad de funcionamientos musicales, desde la conformación de las escalas, pasando por la articulación de los procesos tonales complejos, hasta la elaboración temática tanto en la

tonalidad como en la atonalidad. En esas explicaciones, la *medida* del intervalo y su relación con la escala es crucial. Así, los enfoques tradicionales de desarrollo de habilidades auditivas hacen hincapié en este aspecto de la relación que se establece entre dos sonidos sucesivos en el transcurso musical. Ahora bien, esta perspectiva basada en la teoría (en este caso en la teoría práctica) deja de lado importantes aspectos de la experiencia musical. En principio deja de lado la impronta de consonancia o disonancia que la relación tiene, y que estaba presente en las explicaciones de la teoría especulativa. La consonancia como atributo experiencial es, por antonomasia, el rasgo que define la relación entre dos sonidos sucesivos. Además esa noción lejos de quedar sujeta a las relaciones matemáticas que proponía la teoría especulativa, está sujeta a la dinámica cultural del desarrollo musical (la aceptación de ciertas relaciones interválicas como consonancias a lo largo de la historia es prueba de ello).

Más aun, el intervalo es tratado y valorado en muchos enfoques tradicionales como una unidad perceptual, sin cuestionar su realidad cognitiva. Por el contrario, en la perspectiva de *Educación Auditiva* que estamos proponiendo, el intervalo es una reificación, y está lejos de poder ser considerado la unidad de la experiencia perceptual si se lo despoja de los atributos duracionales, tímbricos, etc. que lo componen.

Aun para el caso en el que se pueda argumentar que las distancias medidas por el intervalo sí tienen realidad cognitiva, esto no siempre es así. Por ejemplo, no siempre experimentamos una 6ª como un intervalo más grande que una 5ª. En una investigación reciente (Burcet y Shifres, en preparación) les pedimos a un grupo de oyentes novatos que clasificara una serie de intervalos en el transcurso de un aria de una ópera, en *saltos grandes* y *saltos pequeños.* Encontramos que ante un mismo intervalo los oyentes consideraban *salto grande* solamente a uno de ellos. Siendo que ambos intervalos se presentaban de manera exactamente igual en cuanto a relaciones rítmicas, melódicas y armónicas, la única diferencia que existía entre ambos era la tensión dramática que el salto considerado grande tenía en el transcurso del aria. De este modo,

pudimos constatar que incluso la noción del *tamaño* del intervalo no depende únicamente de la relación estructural con la escala.
Consecuentemente, el hecho de tomar la teoría como normativa puede privarnos, para la comprensión del hecho musical, de aspectos experienciales que no forman parte de la teoría en sí. Ahora bien, si la teoría no es normativa, como en los enfoques tradicionales, ¿cuál es el rol que cumple en esta propuesta? Básicamente, y siguiendo las ideas de Cook (1990) esta perspectiva considera la teoría como un recurso para *imaginar* la música. Así, el núcleo de la habilidad de audición consistirá en la construcción de significados musicales a partir de la experiencia musical vivida *con la asistencia* de la teoría musical. En este contexto, como se verá en el capítulo 2, nos valemos de la teoría para articular significados que puedan ser compartidos con otros.

La derivación de juicios de valor

Para la musicología del siglo XX, la *Audición Estructural* se constituyó en un instrumento de convalidación para los juicios de valor de la música sobre la base las categorías teóricas y notacionales y los criterios que se desprenden de ellas. Como corolario de la hegemonía del pensamiento basado en la *Audición Estructural*, no sin cierto sesgo etnocéntrico y elitista, las categorías teóricas y una serie de criterios desprendidos de ellas se convirtieron en una base para el establecimiento de juicios de valor en torno al hacer musical general. Entre tales criterios, uno de los más esgrimidos es el de *complejidad.* De acuerdo a éste, la obra musical es valorada de acuerdo a la complejidad de sus componentes y relaciones estructurales. Así, la música *buena* es aquella cuyas relaciones estructurales aparecen como complejamente elaboradas. Las consecuencias de esto se pueden apreciar en la evolución de las vanguardias compositivas de la música académica al menos hasta la década de los ’50 del siglo XX, pero también es posible rastrearlas en otros ámbitos musicales tales

como los del jazz, el rock, entre otros. Por ejemplo, la jerarquización del *free jazz* o del *rock sinfónico* durante los '70, se dan sobre la base de dicho criterio.

Si bien desde el enfoque de *Educación Auditiva* que proponemos aquí, explícitamente hacemos hincapié que los análisis estructurales que se puedan realizar no persiguen el objetivo de fundamentar juicios de valor, es importante también explicitar la crítica a aquella perspectiva. En general, la mirada hegemónica de la *Audición Estructural* encierra por definición un sesgo contextual. Al basarse en las categorías teóricas, es decir categorías desarrolladas por y para el esclarecimiento de la música académica europea, su aplicación valorativa se torna inevitablemente etnocéntrica. Una grave consecuencia de esto es que no nos permite entonces visualizar los criterios de valor de otras músicas. Un ejemplo de la vida cotidiana puede ilustrar esto. Durante los días en los que se realizaba la Copa Mundial de Futbol 2010 en Sudáfrica circuló por la red un correo electrónico, que con el asunto: "Música étnica – SOLO PARA ENTENDIDOS*"* no tenía ningún texto y solamente traía adjunto la imagen que se puede observar en la figura 1.4.

Como el mensaje no incluía ningún texto, la persona que lo envió, así como quienes lo hicieron circular asumían que la imagen habla por sí sola. Al mismo tiempo, el énfasis en el asunto, que con mayúsculas dice "SOLO PARA ENTENDIDOS" da a entender que solamente unos pocos *iniciados* pueden comprender su contenido. Claramente la imagen cuenta un chiste, el título de la partitura que se muestra debe ser tomado con ironía. Esto implica que *los entendidos* nos reiremos de algo (¿o de alguien?). Este chiste parece una manifestación de una de las formas más cuestionables del humor que consisten en reírse *de alguien* que se halla en inferioridad de condiciones por no participar del acuerdo cultural sobre el que se basa la ironía. En este caso en particular de acuerdo a cómo está planteada la ironía esa inferioridad parece estar vinculada al conocimiento musical formal, concretamente el conocimiento del código de notación convencional de la música. Más allá del cuestionamiento a esta modalidad de humor, en el que no profundizaremos aquí por la obviedad del rechazo que desde nuestra perspectiva ideológica planteamos, es interesante observar que la pretendida superioridad del

humorista se asienta justamente en la noción de *Audición Estructural*, según la cual del modo en que los componentes estructurales se hallan presentes en la pieza, se desprende su valor estético. Pero además, para dejar bien en claro la perspectiva regresiva desde la que el chiste se formula, el juicio de valor se deriva de lo más conspicuo de la representación estructural que es la partitura.

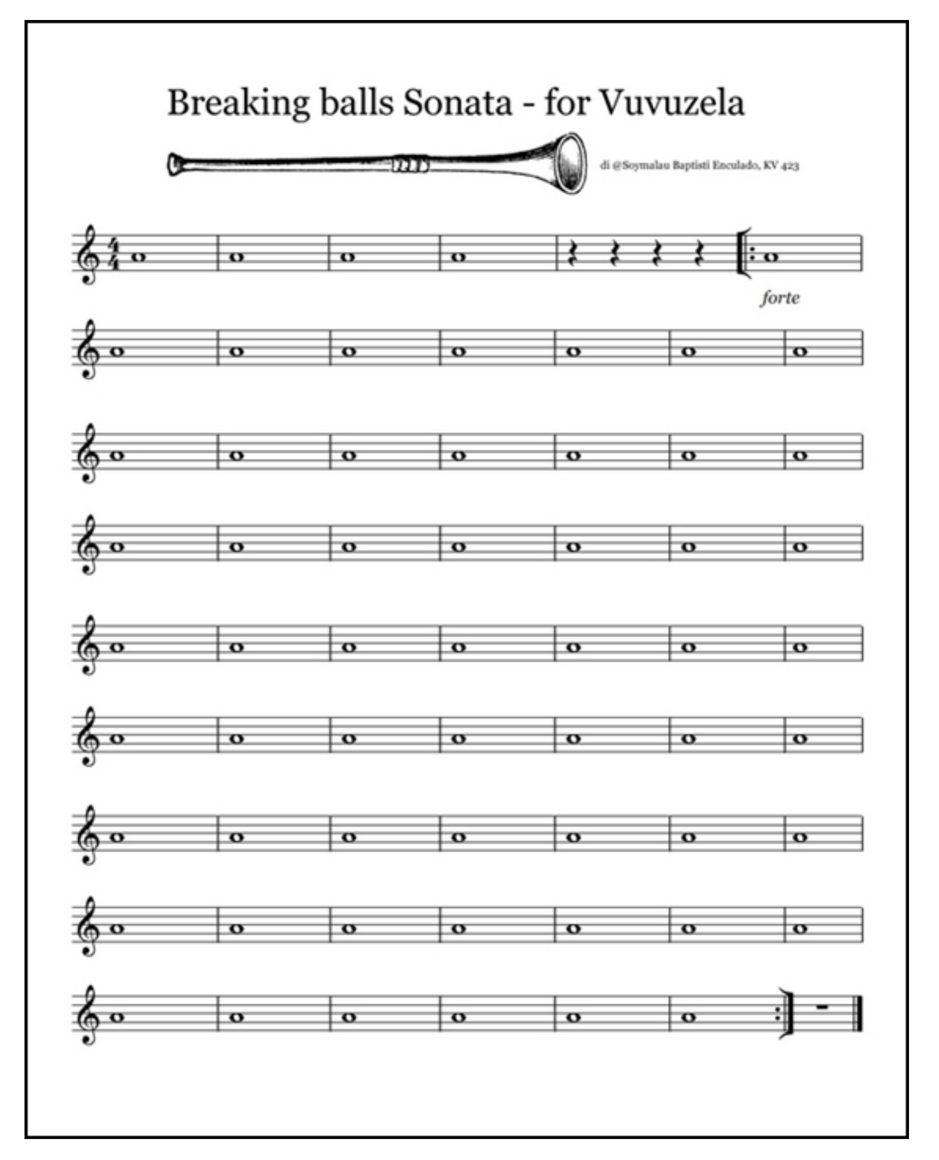


Figura 1.4. *Humorada gráfica sobre la ejecución de vuvuzelas en los estadios de futbol.*

Se ve cómo la tradición basada en la *Audición Estructural* busca demostrar el valor de la pieza musical a través de la partitura. En este caso, el resultado es el descrédito porque la partitura no muestra ningún tipo de diversidad y/o complejidad de sus atributos estructurales. Así *demuestra* que la pieza no es

valiosa: utilizando las categorías que se pueden escribir en una partitura y derivando los juicios de ella. En otros términos, la pieza vale por lo que se puede escribir en la partitura.

Por supuesto que la perspectiva de *Educación Auditiva* que proponemos aquí, aunque toma el análisis de los atributos estructurales de la música, y también considera a la partitura (como se verá más adelante) como una forma de expresión del entendimiento, por un lado y como un recurso de la mente para contribuir a ese entendimiento, por el otro, rechaza de plano todo tipo de derivación valorativa de esta limitación analítica.

El análisis del ejemplo permite comprender a qué nos referimos cuando hablamos de limitación. Independientemente de si nos gusta o no la ejecución de vuvuzelas y los efectos que ella produce en el contexto del espectáculo futbolístico, es indudable que describirla como "una nota repetida en redondas" en simplemente una horrorosa manifestación de etnocentrismo, que considera que todo aquello que no puede ser capturado por la partitura (o por las categorías teóricas de la música occidental) directamente no existe. Esta descripción suprime el fenómeno musical verdadero casi por completo, porque en este caso aquello que puede escribirse en una partitura (es decir aquello que puede ser descripto utilizando las categorías de la *Audición Estructural*) representa una proporción ínfima de la totalidad del fenómeno expresivo.

Tal como lo concebimos nosotros, el desarrollo formal del oído musical debe ser una herramienta que contribuya a la tarea del músico profesional, cualquiera sea el ámbito en el que éste se desempeñe. Al mismo tiempo debe ser una vía para ampliar sus propias experiencias. No puede ser un camino que tuerza la interpretación de las expresiones musicales por la impotencia de sus categorías para explicar la enorme cantidad de variables que intervienen en ellas. En tal sentido la *Educación Auditiva* parte de reconocer el alcance de su accionar sin pretender colonizar otros ámbitos que corresponden a otras disciplinas musicales.

La incumbencia poiética del análisis

La hegemonía del paradigma de *Audición Estructural* se desarrolla al abrigo de un ambiente en el que las interpretaciones musicales son discutidas en términos de *autenticidad.* La noción de autenticidad vinculada a las formas de interpretación musical sostiene que éstas pueden ser valoradas en términos de verdad. Así, habrá interpretaciones consideradas verdaderas y otras falsas. Como derivado de asumir la autonomía musical (como se discutió arriba), además de adherir a la adjudicación de un valor de verdad para las interpretaciones musicales, el paradigma de *Audición Estructural,* supone la supremacía de la composición como ontología musical. Esto implica que la veracidad de una interpretación se garantiza cuando esta puede dar cuenta del pensamiento del compositor (Kivy, 1995). Por lo tanto el análisis musical busca elípticamente indagar en ese pensamiento. En este contexto, la escucha auténtica dilucida el verdadero pensamiento del compositor.

Esto tiene al menos tres consecuencias importantes para el campo del desarrollo de las habilidades de audición. La primera se vincula al hecho de que nuestra experiencia musical tiene lugar cuando escuchamos, tocamos, o imaginamos la música. Cualquiera de estas actividades implica actos interpretativos que no son transparentes, sino que contribuyen a la riqueza de la experiencia. Básicamente, estos actos interpretativos modifican la experiencia operando sobre la atención, la percepción, la memoria y la expectación. Por ejemplo, en una investigación realizada hace unos años (Shifres, 2005) hipotetizamos que la atención del oyente se ve atraída hacia ciertos elementos de la señal sonora por influencia de rasgos que son propios de la composición, es decir rasgos estructurales. Sin embargo, también el oyente sería influido por rasgos expresivos que son propios de la ejecución de la pieza y que por lo tanto varían de ejecución en ejecución. Particularmente, estudiamos la incidencia de la regulación temporal expresiva, es decir todos aquellos *rubato*, *accelerandi*, *ritenuti,* etc. que el ejecutante aplica a lo largo de la interpretación de una pieza musical. Pero además examinamos cómo inciden las intervenciones externas (cortes, interrupciones, señales sonoras ajenas a la

ejecución) como las que suelen darse en el contexto pedagógico, a través de los cortes y de las consignas, explicaciones o intervenciones habladas o cantadas que un docente puede hacer simultáneamente a la obra que se está escuchando. Notablemente observamos una interacción entre los factores expresivos y los factores externos que modificaban la perspectiva de la audición incidiendo sobre la memoria y la conformación de la estructura temporal de la pieza. De ese modo pudimos concluir que es posible una optimización didáctica de las intervenciones (en este contexto, el modo en el que una intervención en el proceso de escucha puede beneficiar la realización de tareas vinculadas al recuerdo) si se tienen en cuenta no solamente las cualidades estructurales de la obra sino también los rasgos expresivos de la ejecución. Así, por ejemplo, la segmentación de una pieza por frases o secciones puede no favorecer la atención y la memoria musical si no se tienen en cuenta las particularidades expresivas de la ejecución escuchada y que, por definición, van más allá de lo propio de la composición variando de ejecución en ejecución. En ese contexto se vio que cada ejecución no solamente afecta la cuestión de la *saliencia del atributo* y los problemas de *perceptibilidad* (por ejemplo, si una ejecución hace más saliente el bajo, mientras que otra hace escuchar más la voz principal). Por el contrario, se pudo constatar que la ejecución incide en el modo en el que el oyente puede reconstruir el aspecto temporal del discurso. De tal suerte, ciertos aspectos que no han sido tenidos en cuenta por la tradición pedagógica, y que son propios de cada ejecución en particular, resultarían cruciales para la comprensión de la pieza. En este contexto la *verdad* de la pieza puede ser la verdad de *esa ejecución* junto a la colección de intervenciones que se deciden en el momento de la escucha.

Así la ejecución es un factor central en la ontología de la obra (Johnson, 1999; Cook, 2003; Shifres, 2008). Una ejecución es sin lugar a dudas un acto interpretativo. Pero, ¿qué significa desde el punto de vista psicológico el hecho de considerar a la ejecución como acto interpretativo? Decimos que *interpretamos* algo cuando el nudo de nuestra comprensión pasa por jerarquizar el conocimiento relevante. Por lo tanto resulta crucial el modo en el que en un determinado contexto se reconsidera la información y se la procesa

así como los criterios por los que un determinado tipo de información puede resultar relevante. De esta manera, la configuración definitiva de la pieza se da al final de todo ese proceso del que la composición, tal como la plasmó en la partitura el compositor, es solamente un componente.

Como corolario de esto se desprende que el desarrollo de las habilidades auditivas no puede ignorar los aspectos expresivos de la multiplicidad de ejecuciones a las que una composición puede dar lugar ampliando notablemente el panorama de contenidos tratados. Así, el ritmo, la melodía, la armonía, etc. no son abstracciones que pueden adoptar tanto una forma sonora como una forma gráfica que, a su vez son intercambiables. Por el contrario, son partes de una realidad única e irrepetible propia de cada ejecución y de las imposiciones del tiempo real de cada ejecución. En definitiva, el ideal de la *verdad compositiva* desconoce no solamente a la ejecución como ontología de la obra musical, sino también al conjunto de variables que intervienen en cada circunstancia en que la música tiene lugar y que contribuyen a esa ontología. En concordancia con esto, en el contexto de este libro se mencionan los ejemplos musicales con particular atención a la performance, particularmente en aquellos casos en los que los atributos de la ejecución resulten relevantes a los tópicos que se están tratando en cada caso.

La segunda consecuencia de la noción de *autenticidad* basada en la *verdad compositiva* en la *Audición Estructural* es la idealización de la partitura como una muestra cabal del pensamiento del compositor. Como se discutirá más adelante, el sistema de notación musical en occidente ha estado sometido a numerosas convenciones de época, lugar y medio cultural. Es decir que los signos que componen el sistema han sido utilizados de diferentes maneras y a menudo en forma muy idiosincrática. Así, por ejemplo, las cifras indicadoras de compás obedecen en muchos casos a convenciones de estilo, más que a definiciones claras de la estructura métrica local a lo largo de la obra. En la tradición de la ejecución tanguera podemos encontrar un ejemplo de esto. El tango tradicional fue escrito hasta muy avanzado el siglo XX en compás de 2/4. Sin embargo, las orquestas y agrupaciones instrumentales suelen “contarlo” en 4. Pero además, las ejecuciones suelen alternar entre pasajes “en 4” y pasajes

“en 3”, en los que la estructura métrica es aditiva en una proporción de 3:3:2. Claramente el numerador 2, revela más la convención de escritura del tango que “el pensamiento del compositor”. En otros términos, la verdad compositiva es una noción tan obscura e imprecisa que el afán de asirnos de algo más tangible puede conducirnos al error de considerar a la partitura, con su estatuto de materialidad, como la representación de dicha verdad.

El ejemplo del tango también puede ayudarnos a pensar la tercera consecuencia del ideal de autenticidad basado en la noción de verdad compositiva. Por definición esta noción pertenece al ámbito de la música autoral, pero más aun dentro de ese universo a ciertos repertorios particulares, principalmente de música académica. Sin embargo, en otros ámbitos, el arreglo, por ejemplo, aparece como una instancia más relevante aun para la ontología de la obra. Es decir que la música a la que es posible referir dicha noción de autenticidad (aun discutiéndola como ideal interpretativo) representa un universo musical comparativamente pequeño. En ese sentido el enfoque de la *Educación Auditiva* no se limita a un tipo de repertorio, por lo que suponer que el análisis debe referir a la verdad compositiva sería un contrasentido y atentaría contra la coherencia metodológica.

El carácter mental de la audición de música

El concepto de *Audición Estructural* aplicado directamente al campo de la alfabetización musical presupone que ésta última se desarrolla mejor, según Mainwaring (en McPherson y Gabrielsson 2002), en la dirección trazada por las líneas completas en la figura 1.5, esto es, del símbolo al sonido (en la mente), y del sonido (en la mente) a la acción (en el instrumento).

Esto implica, por ejemplo que cuando uno se enfrenta a una partitura, primero debiera representarse mentalmente los sonidos y luego llevarlos a una acción específica (tocar o transcribir, por ejemplo). Los métodos de desarrollo de las habilidades auditivas basados en la *Audición Estructural* desestimaron así el proceso que lleva del símbolo al sonido a través de la acción (flechas

punteadas en la figura 1.5). Esto se vincula con el paradigma hegemónico de la psicología de la música imperante durante las décadas de desarrollo de la *Audición Estructural*. De acuerdo con éste, la mente (y la mente musical como parte de esta) es una suerte de ordenador que dispone de elementos computacionales (las unidades de información) en forma de *representaciones*, a partir de los cuales realiza cómputos que son entendidos como *procesos mentales*-. Sin embargo, en el campo de la didáctica musical, esta noción es más antigua aún, y tiene un profundo arraigo en las tradiciones pedagógico-musicales de occidente. En la herencia platónica, Boecio denominó *músico* a aquel que poseía el conocimiento *verdadero* de la música, el que se vinculaba con la teoría especulativa de la música. Por el contrario, el que era *ignorante de la naturaleza filosófica de la música* era el *cantor* quien solamente podía *sonar* las notas. El *cantorum* era el que aprendía tocando, y no era considerado músico (Wason, 2002). Esta idea persiste hoy en relación al *saber música*: a menudo se dice de quienes no conocen la escritura musical, que no saben música, aunque puedan mostrar dominio del cantar, tocar, componer, entre otras conductas típicamente musicales. En definitiva, la formación de los músicos profesionales ha tendido a la paradoja de privilegiar las formas más mentales y menos corporeizadas de aprender y proceder con la música.

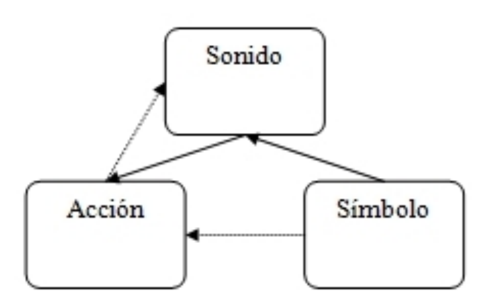


Figura 1.5. *Modelo de desarrollo de habilidades de alfabetización propuesto por Mainwaring (adaptado de McPherson y Gabrielsson, 2002: 103).*

A pesar de esta perspectiva fuertemente racionalista, muchos autores han interpretado que la realidad musical tiene lugar en la puesta en acto y por lo tanto han pugnado por trazar un camino que permita llegar al sonido a través de la acción. En esa línea se enrolan todos aquellos que señalan que el compromiso corporal es la clave del entendimiento musical (para una reseña

véase Doğantan-Dack, 2006). La necesidad de rescatar la cognición enactiva, como capacidad de comprender los contenidos musicales a través de la acción del cuerpo (embodiment), procede de la convicción de una unidad sellada corporal-kinetica-sonora. Por su parte, ésta se basa en la restricción de la cognición humana para una *percepción pura*, sin intervención del cuerpo (Damasio, 1999). El compromiso temporal es inexorable debido a la altísima sensibilidad propioceptiva que nos acompaña desde el nacimiento y que registra los cambios más o menos ostensibles que produce la estimulación externa en nuestro propio cuerpo (Peñalba, 2005).

A menudo nos encontramos con estudiantes que alcanzan el entendimiento de algún atributo musical claramente a través de la acción. Así, por ejemplo, reconocemos la ventaja de tocar los acordes en una guitarra para reconocer las funciones armónicas. Más allá de lo que esta tarea podría estar constituyendo en la fijación de ciertas representaciones de los sonidos, es indudable que al tocar, el estudiante está *poniéndole el cuerpo* al contenido. En ese hacer, la armonía se *fisicaliza,* se hace menos abstracta, y es posible vincularlo a la memoria de la experiencia corporeizada. El hacer brinda además de una nueva oportunidad de escuchar, la posibilidad de entender aquello que se escucha en términos del dominio más básico del movimiento.

En una serie de investigaciones relativas al rol del cuerpo, el movimiento y la acción en la audición musical hemos encontrado que la acción sobre un instrumento influye desde la configuración de la unidad de pensamiento musical (Burcet y Shifres, 2011) hasta la selección de los atributos sobre los que se opera mentalmente (Herrera y Shifres, 2011). Además hemos recogido evidencia acerca de ciertas restricciones corporales que interfieren negativamente en el pensamiento musical (Pereira Ghiena, 2011), y del rol del movimiento del cuerpo la organización de la expresión en la ejecución musical cantada (Pereira Ghiena y Shifres, 2011). Por otra parte la participación activa a través del cuerpo en prácticas tales como acompañar palmeando, zapateando, etc. posibilita un reconocimiento más profundo de las relaciones acentuales. Como se comentó antes, además, es solamente a través del compromiso activo del cuerpo que ciertas relaciones acentuales emergen

(Hopkins, 1986; Naveda y Leman, 2011), de modo que si el oyente no participa de acuerdo a las convenciones de participación, por ejemplo ejecutando una cierta coreografía, un estándar rítmico zapateado, etc. el patrón completo de acentuaciones no tiene lugar. De este modo es la propia participación corporal del oyente la que completa el fenómeno que se está escuchando.

El compromiso corporal, el movimiento y las repuestas emocionales a la música, son considerados actualmente como modalidades cognoscitivas. De tal manera se revalorizan los procesos que llevan del sonido a la construcción del símbolo escrito (como materialización de un significado) a través de la acción. Como señalan Jorge Castro e Iván Sánchez (2010) la experiencia musical debe ser concebida como una actividad de

> ajuste singular entre sus dispositivos orgánicos en acción y las condiciones del entorno material y cultural. (…) sólo cabe pensar la experiencia musical como (…) resultante de las prácticas e interacciones concretas en las que va viéndose implicado el organismo desde su alumbramiento o, incluso, concepción. (: 46)

Un ejemplo palpable de este ajuste en la interacción es el del canto. Aunque en la tradición clásica del entrenamiento auditivo el canto aparece solamente como una herramienta intermediaria, que se debe aspirar a eliminar con el progresivo dominio de las habilidades de audición, los maestros recurren intuitivamente a él especialmente ante la presencia de distorsiones en la representación o la notación de la música por parte del estudiante (Vargas, Shifres y López, 2007). Intuitivamente reconocen que el canto permite tanto mantener viva la experiencia como tener un registro corporal y afectivo de ella, una de las formas básicas de cognición corporeizada (Cox, 2001; Johnson, 2007). Los modos en los que el cuerpo “responde” a la música son formas de pensamiento. Nuestras respuestas corporeizadas a la música, por ejemplo, cantar, bailar, tocar, son formas de entender la música. La clase estática atenta contra esas formas de pensamiento. En la propuesta de *Educación Auditiva* presentada aquí se atiende particularmente a todo tipo de respuestas corporeizadas, sean estas concientes o inconscientes, incluyendo el cantar como un modo básico y universalmente accesible, pero también bailar y, por supuesto, tocar.

La supremacía del texto como ontología musical privilegiada

La tradición racionalista que define los valores de competencia musical presentes en nuestra cultura (y en nuestra sub-cultura académico-musical) se fortalece con el desarrollo del sistema de notación musical. Los conceptos teóricos que sirven para capturar la música a través de la escritura, pasan de ser considerados como descriptivos de la realidad musical a ser estimados como normativos de lo que la experiencia musical debiera ser. Como resultado de esta norma, los aspectos que la *Audición Estructural* privilegia como fundamento de sus intelecciones son básicamente las alturas, entendidas como las *notas*, y las duraciones en relaciones proporcionales (1:2/1:3) que, como se puede apreciar son apenas algunas de las posibilidades que el sonido musical puede adoptar en la formas estructurales organizadas.

Los sistemas notacionales musicales han sido desarrollados a lo largo de los siglos con el objeto primario de descargar recursos de memoria para la transmisión y conservación de repertorios musicales. Es decir que la notación musical fue considerada inicialmente y durante siglo como una ayuda memoria, para la retransmisión de información básicamente oral. Con el tiempo, pasó a ser vista como una representación del fenómeno musical en sí, a través de la cual se puede acceder a dicho fenómeno sin que tenga que mediar algún tipo de información oral. En un extremo de esta evolución la notación musical pasó a ser considerada como la música misma. Pero esta transformación no ha sido homogénea persistiendo en muchas épocas y subculturas musicales la idea de que la partitura *no dice todo* y que es necesario *ir más allá de la partitura* para completar la música en su realización. La confianza en el sistema de notación musical como sistema acabado capaz no solamente de capturar todo el contenido musical sino también de ser una mesa de operaciones para el pensamiento musical alcanza su máxima expresión a partir de los movimientos de vanguardia del período de entreguerras en el siglo XX. Notablemente, esto coincide con el desarrollo del objetivismo en los estudios musicales que se ha descripto arriba en medio de una atmósfera cientificista en el campo de las humanidades. La notación musical, en ese contexto, es tomada como un

reaseguro de objetividad. En esta transformación de su estatus, la partitura debe reflejar estrictamente la música, al mismo tiempo que impone los límites para la música: la música debe ser lo que se puede escribir. No es posible *ir más allá de la partitura* (véase una descripción de los conflictos que esta idea suscita en el campo de la ejecución musical en Shifres, 2006) Es interesante observar cómo estas ideas impulsadas desde las vanguardias compositivas alcanzan el ámbito pedagógico. El ejemplo paradigmático de esto es el del compositor Paul Hindemith (1946). Su célebre *Adiestramiento Elemental para Músicos* muestra de qué modo la capacidad reconocida del buen músico es la de dominar las complejidades a las que puede alcanzar el sistema notacional bajo la estricta consigna de no contemplar ningún otro aspecto que no sea el notacional, como si por fuera de eso la música no tuviera existencia real. Como lo señala María Inés Burcet (en prensa) esta perspectiva busca obtener "un modelo de músico que puede acceder a la obra musical solamente a partir de la lectura y un modelo de música para la cual la partitura es su privilegiado modo de existencia" (: 128).

Sin embargo, y tal vez con la única excepción de las culturas musicales que más se identificaron con dichas vanguardias, para la mayor parte de las músicas, la brecha entre lo que una partitura es capaz de capturar y la experiencia musical directa es demasiado amplia. Como ya hemos señalado, el desafío de la *Educación Auditiva* consiste en montar un puente sobre esa brecha garantizando el poder descriptivo de la partitura. Existe una serie de dificultades para salvar esa fisura. La primera se vincula al conflicto que se establece a nivel de pensamiento entre la *oralidad* y la *escritura* (véase Havelock, 1992). Burcet (enviado) ha mostrado que las unidades de notación musical que se consideran como unidades del pensamiento musical sin cuestionamiento (la nota, el grupo rítmico, el acorde, el compás) son en realidad reificaciones de los conceptos teóricos que requieren de una intervención de enseñanza deliberada para que se constituyan en categorías de uso del pensamiento. De ese modo, trasladar la música a la notación implica reemplazar las categorías de pensamiento. La noción misma de *nota musical* como la base de todo el desarrollo de las habilidades de audición se ve así

seriamente cuestionada ante la evidencia de que para el oyente no alfabetizado, la nota no tiene entidad perceptual (Burcet, enviado; Burcet y Shifres, 2011)

Una segunda dificultad importante radica en que la escritura musical no tiene desarrollada una *ortografía* adecuada para los diferentes lenguajes musicales. Esta idea surge al trazar un paralelismo entre alfabetización musical y alfabetización lingüística. Para que un código de escritura sea eficiente, los signos que lo componen (alfabeto) deberían ser usados de un único modo. Así, lo asumimos cuando aprendemos la lectoescritura musical en el ámbito académico. Por ejemplo la relación negra corchea siempre es de dos a uno (sea cual fuere el sistema musical al cual se aplica). En algunos casos existen ciertas ortografías desarrolladas ad hoc que constituyen lo que nosotros denominamos *convenciones de notación*. Es decir acuerdos tácitos alrededor de los cuales los lectores de un determinado idioma adjudican un patrón sonoro a un determinado patrón simbólico. Por ejemplo, en la escritura de la lengua natural la noción de *ortografía propia* alude a las relaciones escritura-fonema características de un idioma: tanto para fonemas similares con grafemas diferentes (v.g. el uso de la |ñ|, |gn|, |nh| en diferentes idiomas -español, italiano, portugués- respectivamente) como para alfabetos (grafemas) similares con fonemas diferentes (v.g. |ch| en español y en italiano). En música, particularmente en la música tonal tomada como sistema de referencia de amplio alcance, el sistema de alturas está codificado claramente y de manera casi precisa. Esto se debe a que la mayor parte de los idiomas musicales que operan dentro del sistema de referencia tonal tienen los mismo elementos tonales puestos en juego (un sistema de afinación temperado, con una escala cromática de 12 alturas de referencia general, y fundamentalmente mantienen una misma discretización del campo de las alturas). Por el contrario el aspecto rítmico-métrico resulta muchísimo más ambiguo. Esto genera que cada idioma tenga restricciones (y características) temporales diferentes, que se colapsan en una única ortografía para la notación musical temporal, lo cual trae muchísimos equívocos. Por supuesto que existen ortografías idiosincrásicas, las *convenciones de notación*. Por ejemplo el swing en el jazz tiene una

ortografía particular. Cuando uno lee una partitura de jazz con la ortografía de la música académica *pronuncia mal*. Sin embargo, la mayor parte de las ortografías no académicas no están suficientemente codificadas. Y es lógico que eso ocurra justamente porque el ámbito temporal no está unívocamente discretizado.

Como una manera de construir un puente entre la experiencia directa y las descripciones lingüísticas la *Educación Auditiva* propone facilitar los enunciados lingüísticos, y un modo de lograr eso es flexibilizar las ortografías. En otros términos, las ortografías deberían atender más a la comunicabilidad dentro de una determinada práctica musical que a una imposición de normas de notación surgidas de un uso determinado para un estilo en particular. En especial, en aquellos idiomas musicales de poca o nula tradición escrita, es necesario que se valoren las descripciones de los componentes orales implícitos que puedan establecerse en las formas escritas. Esto requiere una atención particular tales componentes orales al monitorear y evaluar las descripciones realizadas. Pero este esfuerzo redundará en el aprovechamiento de otras fuentes de información para la formulación de las descripciones lingüísticas (en particular aquellas informaciones orales, que no solamente caracterizan ciertas prácticas performativas, sino que también permiten identificar los estilos), ampliando las herramientas metalingüísticas a disposición del estudiante.

En tal sentido, la superioridad del texto como forma privilegiada de existencia musical que postula tanto la *Audición Estructural* como la tradición pedagógico-musical de occidente, se torna incompatible con la naturaleza de la práctica de significado musical en las experiencias musicales directas. La *Educación Auditiva*, a pesar de su compromiso con la lectoescritura musical, revaloriza el hecho de que no toda la experiencia musical es *mapeable* en una partitura y que el texto musical es solamente *una modalidad descriptiva* de tal experiencia.

La ontología de la música como sonido

Al hablar de la autonomía de la obra musical mencionamos la dicotomía entre lo musical y lo extramusical. Un criterio ampliamente utilizado para diferenciar un término del otro ha sido el de sentar como punto de partida la distinción entre lo sonoro y lo no sonoro. Si la música es como lo señalan las definiciones clásicas, un modo coherente de organizar sonidos y silencios, o, como lo proponen las definiciones más abarcadoras, como "sonido humanamente organizado" (Blacking, 1973), la condición de lo sonoro, es básica para la definición de lo musical. Como resultado de esto, todo lo no sonoro, es por definición extramusical.

Sin embargo, ese límite ha sido cuestionado durante las últimas décadas del siglo XX tanto desde las vanguardias artísticas (piénsese por ejemplo en composiciones como *4'11"* de John Cage) como de la etnomusicología y la psicología evolucionista. Por ejemplo, en su estudio sobre la filogénesis de la música, Steven Mithen (2005) ha propuesto la existencia en los ancestros más cercanos del *Homo Sapiens* de un sistema comunicacional de base común para el lenguaje y la música. Una de las características definitoria de este sistema (denominado por Mithen *Hmmmmm*) es que los enunciados consistían en *configuraciones de sonido y movimiento* en los que el significado (holístico) era conllevado como un todo a través del conjunto de modalidades perceptuales implicadas (auditiva, visual, kinética). Evidentemente la discusión actual tanto musicológica como psicológica acerca de la naturaleza multimodal del medio musical excede ampliamente el alcance de este capítulo. Sin embargo, puede ser oportuno discutir brevemente ciertas evidencias con implicancias directas en el campo del desarrollo de las habilidades auditivas.

El fenómeno de la *sinestesia* ha sido explorado en vinculación a la música desde hace siglos. Para Jean D'Udine (1909), un pedagogo y musicógrafo francés que trabajó intensamente sobre la relación entre las experiencias perceptuales en diferentes modalidades, todo el arte en general descansa sobre la posibilidad de corresponder sensaciones de diferente naturaleza. La sinestesia auditivo-visual es el fenómeno por el cual un sonido puede inducir

experiencias visuales adicionales. Un estudio reciente (Neufel *et al*, 2011) que comparó a personas que dicen tener este tipo de experiencias con personas que no las reportan mostró que los primeros desarrollan una mayor activación de un área cerebral (IPC) involucrada en la integración multimodal, la vinculación de rasgos y la guía atencional. Sin embargo el estudio no encontró diferencias en las áreas vinculadas a la visión del color y el procesamiento de la forma. De este modo la capacidad sinestésica parece ser independiente de las capacidades modales individuales. Mientras que la *Audición Estructural* desestima todo tipo de vinculación no sonora, en esta propuesta de *Educación Auditiva* en tanto rescatamos todo tipo de recurso imaginativo para la explicación del hecho musical, valoramos estos fenómenos y proponemos su exploración subjetiva. Como se verá en el capítulo 2, las descripciones musicales que pueden ser vistas como más subjetivas son modos de expresión de un alto valor heurístico para la elaboración de respuestas en términos de la teoría musical (o descripciones objetivas). Por lo tanto atender a las experiencias multimodales, permitirá configurar el hecho musical en toda su complejidad pero valiéndonos de mayores y mejores recursos cognitivos. El propio lenguaje acerca de la música, e incluso ciertas categorías teóricas (como el *brillo* del sonido) dan cuenta de la importancia de ese fenómeno para el desarrollo tanto de la música en general como de las herramientas para su exégesis.

Recientemente, el psicoanalista especializado en desarrollo Daniel Stern (2010) propuso que una gran parte del conocimiento básico que nosotros tenemos del mundo y de los objetos en él proviene de estructuras de información amodal – es decir que no corresponden a una modalidad perceptual específica – pero que definen rasgos primarios de la experiencia. Estas estructuras, denominadas *Formas Dinámicas de la Vitalidad*, son configuraciones holísticas (gestalts) de los rasgos de movimiento, tiempo, espacio, fuerza y direccionalidad de las percepciones. Estas totalidades le confieren a la experiencia perceptual una determinada *impronta dinámica.* En un estudio reciente (Shifres *et al.*, 2012) hemos propuesto que la noción de estilo musical puede ser comprendida en términos de las *Formas Dinámicas de*

la Vitalidad, por lo que la identificación estilística puede trasvasarse de una modalidad perceptual a otra (por ejemplo de lo visual a lo sonoro). De un par de experimentos perceptuales con estímulos visuales, auditivos y audiovisuales obtuvimos datos que revelaron que la audiencia establece relaciones de similitud entre los estímulos sobre la base de consideraciones amodales de manera que tales similitudes son procesadas transmodalmente. Tiene lugar, entonces, una circulación transmodal (a lo largo de diversas modalidades perceptuales: auditiva, kinética, visual) de cierta información dinámica que caracteriza nuestra experiencia musical como un todo. Contrariamente al paradigma de *Audición Estructural,* esta propuesta de *Educación Auditiva* considera entonces la naturaleza multi y transmodal de la experiencia musical de modo de capitalizar la información dinámica en la identificación y denominación de los atributos musicales. Actualmente sabemos de las existencia de neuronas multisensoriales y su interconectividad (Stern, 2010), que aportan un fundamento neurológico general a esta idea y que por lo tanto permite pensar en la incorporación del fenómeno a la pedagogía musical del nivel profesional.

Aun en un plano más estructural, hemos encontrado evidencia de que la información visual puede incidir notablemente la experiencia musical, al punto de generar una suerte de “ilusiones auditivo-musicales” (en el sentido de las *ilusiones ópticas*) que determinan una configuración determinada de la experiencia. En una investigación sobre la relación entre la estructura tonal de la música y la imagen en el cine (Shifres, 2008), los participantes debían considerar la similitud entre una escena de un film en la que se veía a un pianista tocando un fragmento de una obra musical del repertorio romántico, y cinco interpretaciones musicales de la misma pieza que eran solamente escuchados (sin imagen), siendo una de ellas la de la banda de sonido de la escena. Encontramos que los oyentes consideraron más similar a la experiencia de la escena de la película una interpretación que no era el que sonaba en la película. Estos resultados avalan la hipótesis de que la experiencia musical es trans y multimodal, poniendo de manifiesto el hecho de que en la ejecución musical (considerada como fenómeno intersubjetivo, es

decir que tiene lugar en la interacciones humanas) las personas no comparten *notas musicales* sino tipos de configuraciones temporales modeladas por esas notas, entre muchos otros componentes. Así, la música es entendida como mucho más que sonido que tiene lugar en el encuentro entre las personas (Small, 1998). La unicidad de cada experiencia musical, de cada vez que nos involucramos en la música, obedece a esa única, particular e irrepetible configuración del tiempo. Una configuración que surge y se proyecta más allá del oído, a través de todos los sentidos.

Es por estas razones que nuestra propuesta de *Educación Auditiva* favorecerá el análisis musical en contextos en el que la información disponible vaya más allá de lo visual. Hemos visto arriba cómo el compromiso kinético y propioceptivo es clave pero además no se puede desdeñar tanto la información visual como la háptica. La *Audición Estructural* privilegia las experiencias *acusmáticas*, es decir aquellas en la que el oyente se concentra exclusivamente en el sonido. Precisamente las expresiones de vanguardia que propician este tipo de experiencia coinciden en que implica una forma particular de escuchar, que dirigiría al oyente a desligarse de la producción del sonido para concentrarse en la abstracción del sonido en sí mismo. De tal suerte, la exclusividad del sonido está lejos de constituirse en el modo habitual en el que escuchamos música. Por el contrario, los enfoques psicológicos más comprometidos con la relación entre el sujeto y su entorno (véase Clarke, 2005), nos inducen a pensar en que la atención explícita a los aspectos multi y transmodales de la experiencia, permitirá acercar todo emprendimiento analítico a la experiencia misma.

El contenido de este libro

Sobre la base de estas consideraciones proponemos aquí un abordaje experiencial de la *Educación Auditiva.* En él, en lugar de proponer un entrenamiento para propiciar un modo de escucha cualitativamente diferente, se destaca la continuidad ontológica entre las experiencias musicales

cotidianas y el desarrollo del oído musical (con sus implicancias en el empleo de las categorías teóricas) al que se pretende que accedan los músicos profesionales. Esta continuidad ontológica es el reaseguro de que el uso de las categorías teóricas no implica una contradicción con las ideas acerca de la escucha expuestas arriba.

Se observará que este libro está organizado de acuerdo a las grandes categorías teóricas. Sin embargo esperamos que la lectura de cada capítulo en particular permita comprender que esas categorías son tomadas no como el resultado de la disección de un objeto de estudio situado objetivamente por fuera del observador que se somete a una medición impersonal conforme lo establecen los modelos teóricos. Por el contrario, cada una de estas categorías es pensada como una cara de un prisma a partir del cual se puede estudiar la experiencia musical como un todo. Así, por ejemplo, si un capítulo aborda centralmente la melodía, no propondrá considerarla como un *objeto aislable* de una estructura que es independiente de su observador y del acto mismo de la observación, sino como una ventana, un marco, a través de la cual participar imaginativa y reflexivamente en el fenómeno total.

De ese modo deben ser tomados tantos las reseñas teóricas como las propuestas metodológicas que cada capítulo propone. En los siguientes capítulos cada tópico será tratado en vinculación tanto con el resto de los componentes estructurales como con los contextos en los que la experiencia musical tiene lugar.

En este marco, los postulados teóricos que se desarrollan en este capítulo no pretenden ser normativos de la audición ni determinar un modo de escucha particular y único, debido a que la teoría no define adecuadamente la versatilidad de los contextos musicales. Por el contrario, la teoría es vista como un "complejo sistema de metáfora". Siguiendo a Cook (1990), los modelos teóricos desarrollados aquí son valorados "como construcciones metafóricas por su utilidad, por su valor heurístico, y tal vez por la satisfacción intelectual que nos ofrecen, pero no por su verdad" (: 235-236). Pero, como este autor nos esclarece, los postulados teóricos son los aspectos de la música que una determinada cultura (en este caso la cultura occidental que desarrolló las

teorías sobre la música tonal vinculada a la tradición europeo-occidental) racionaliza, no son todos los aspectos que contribuyen a la experiencia musical como un todo. Los términos teóricos son tomados aquí como descripciones de aspectos de la experiencia, no como la experiencia misma. Estas descripciones, como se verá en el capítulo 2, resultan vitales para el desarrollo del músico profesional porque le permiten comunicar sus ideas y vivencias musicales del modo más inteligible y preciso posible. En este sentido es oportuno recordar que

> …la cultura musical depende para su propia existencia de la disponibilidad de representaciones intersubjetivas para la música, porque una cultura musical, como cualquier otra, es en esencia no más y no menos que un cuerpo de conocimiento compartido entre sus miembros (Cook, 1990: 242)

En este contexto, cada capítulo adscribe a las ideas desarrolladas arriba, pero al mismo tiempo representa la interpretación de estos marcos referenciales y de los problemas vinculados a los contenidos desarrollados, de los autores de cada uno, y al mismo tiempo reflejan sus propios estilos analítico y pedagógico. De este modo, aunque las ideas de cada capítulo son el resultado de la experiencia y el estudio acumulados a lo largo de los años que llevo al frente de la cátedra de Educación Auditiva de la Universidad Nacional de La Plata, el modo en el que tales ideas son abordadas es propio de los respectivos autores y no comprometen mi pensamiento ni el de los otros autores al respecto.

En el capítulo 2, desarrollo la noción de *descripciones musicales*, una idea que proviene del campo de la mediación tecnológica (Leman, 2008) que resultará de gran utilidad para formular enunciados relativos a la experiencia musical que sean comunicables, habida cuenta de que la comunicación de la experiencia es uno de los objetivos centrales de la disciplina. Asimismo contribuirá a situar tanto el alcance de los términos teóricos como otros tipos de descripciones (particularmente las corporales y gestuales) en un mismo plano de poder descriptivo.

Como señalamos, los capítulos de este libro no deben leerse como el abordaje de componentes estructurales de la música sino como la exploración de *oportunidades* para considerar la experiencia musical desde algún marco

teórico que favorezca su elaboración imaginativa, su descripción y su exégesis. Así, el capítulo 3 propone el abordaje de la música vista como fenómeno que acontece en el tiempo. Entre los múltiples enfoques de la temporalidad en la música, el capítulo propone ver la experiencia musical como secuencia de eventos en la que la delimitación de tales eventos, su organización lineal y jerárquica y su función dentro del relato musical sea abordado más allá de los dogmatismos de las teorías de la forma musical clásica para situar cada análisis en el contexto de producción e interpretación musical más adecuado.

Por su parte, el capítulo 4 presenta algunos conceptos básicos para pensar la melodía en el contexto de la tonalidad. Básicamente se busca enmarcar teóricamente las nociones de tensión y relajación tonal de acuerdo a una serie de principios que organizan la tonalidad: la tónica, la colección de sonidos y la medida de estabilidad relativa. Asimismo se proponen estos conceptos para vincularlos con la noción clásica de escala como herramientas para pensar las melodías y justificar sus atributos experienciales.

El capítulo 5 propone mirar la experiencia musical en tanto permite medir el transcurso del tiempo. Como base para esa medición se analizan los aspectos organizadores de la estructura métrica. De tal modo, conceptos tales como regularidad, pulso, metro, entre otros, a menudo desdibujados en los abordajes y prácticas tradicionales son interpelados de acuerdo a las principales teorías en boga con el objeto de organizar un vocabulario unificado y suministrar un marco teórico para las descripciones de tal experiencia temporal en el contexto de la música tonal.

Siguiendo con esa lógica, el capítulo 6 propone considerar las problemáticas del ritmo musical como parte de las habilidades de audición a desarrollar desde múltiples perspectivas. Así se consideran las vinculaciones más tradicionales con las cuestiones métricas y duracionales, pero también se presentan algunos enfoques teóricos que permiten capturar aspectos dinámicos del ritmo en la música que esas tradiciones soslayan. En particular las teorías rítmicas basadas en las relaciones fuerte-débil y en la descripción de los factores de acentuación para la caracterización dinámica del gesto musical amplían el plafón desde el cual proyectar la imaginación rítmica. Pero además se propone

explícitamente la ejercitación metafórica para explicar y describir la experiencia del ritmo en la música.

El capítulo 7, por su parte, propone un marco para explorar la melodía musical siguiendo la idea de los capítulos anteriores de entender la experiencia musical como una experiencia dinámica. Para ello la noción de movimiento se instala como el eje del planteo imaginativo para la melodía. A partir de allí, se aborda en primer término la idea de contorno melódico, una idea tradicional que aparece como inexorablemente vinculada a la idea de movimiento. Pero luego se propone, a partir de entender la melodía como un agente intencional con quien establecemos una relación intersubjetiva compleja, una idea de movimiento melódico que excede la noción de contorno y aporta una variedad de componentes dinámicos que están ausentes en las descripciones tradicionales (especialmente en las partituras). El capítulo finaliza retornando a clasificaciones de procedimientos de elaboración melódica tradicionales que pueden resultar útiles para complementar la noción de movimiento melódico.

El capítulo 8 aborda un tema de clásica inserción en las propuestas pedagógicas para el desarrollo del oído musical: el intervalo en su configuración melódica. A partir de la presentación de las definiciones teóricas más tradicionales, el capítulo las cuestiona como herramientas útiles para la descripción de la experiencia melódica. Por el contrario, rescata ciertos aspectos y relaciones de los intervalos que a menudo no se tienen en cuenta y que justifican un abordaje pragmático de ese tópico.

En el capítulo 9 se presenta una introducción a los problemas del pensamiento armónico en la experiencia musical. Aquí se representa apenas la punta de iceberg de una problemática compleja y vital para el desarrollo de las habilidades de audición. A pesar de su carácter introductorio, el capítulo sienta las bases para un planteo imaginativo de la armonía tonal como parte de la experiencia global de la música. En ese sentido se separan una serie de tópico teóricos que contribuirán a la constitución de un vocabulario común para las descripciones de la experiencia armónico de otros aspectos de corte netamente experiencial.

Finalmente, el capítulo 10 presenta, a manera de cierre de todo el libro el análisis de algunas teorías contemporáneas para abordar aspectos generales de la imaginación musical, la descripción de la melodía como parte de ella y facilitar su comunicación especialmente a través de la transcripción convencional. El capítulo en su conjunto constituye un ejemplo claro de cómo los modelos teóricos pueden contribuir de manera pragmática al desarrollo del oído musical sin constituirse en paradigmas normativos de la audición sino como andamiaje de la imaginación.

La sucesión de los capítulos de este libro no debe entenderse como la prescripción de una cronología de acción. Una vez más señalamos que no estamos presentando aquí un método pedagógico, por lo que no deben pensarse los capítulos para ser estudiados en orden secuencial. Del mismo modo los tópicos que los integran de ningún modo pretenden agotar las problemáticas planteadas en cada uno de ellos. El lector advertirá a cada paso que muchos aspectos de la experiencia musical no están tratados en estas páginas. La riqueza de la música y nuestra participación en ella es tan enorme que cualquier pretensión de abordaje integral resultará jactancioso. Por el contrario, buscamos aquí solamente sistematizar y contar parte de nuestra experiencia con la esperanza de promover una discusión saludable para dinamizar el desarrollo del oído musical.

Referencias

Adorno, T. W. (1930). *Reaktion und Fortschritt* [Reacción y Progreso (J. Casanovas, trad.) Barcelona: Tusquets, 1970]. Suhrkamp Verlag.

Aguilar, M. del C. (2009). *Aprender a escuchar. Análisis auditivo de la música.* Buenos Aires: ediciones del autor.

Baker, J. M. (2001). “The keyboard as basis for imagery of pitch relations”. En R. I. Godoy y H. Jorgensen (Ed.) *Musical Imagery* (pp.251-269). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Blacking, J. (1973). *How Musical is Man.* Seattle: University of Washington Press.

Brown, S. (2000). "The "musiclanguage" model of music evolution". En N. L. Wallin; B. Merker y S. Brown (Eds.). *The Origins of Music* (pp. 271- 300).Cambridge MA: The MIT Press.

Burcet, M. I. (2010). "El rol de la alfabetización musical en el desarrollo de habilidades de análisis por audición". En F. Shifres y R. Herrera (Eds.) *Actas del Seminario "Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música"* (pp. 57-61). La Matanza: Ziap II y CEA-UNLP.

Burcet, M. I. (enviado). "Las unidades de la escritura musical como categorías para pensar la música". En F. Shifres y P. Holguín Tovar (Eds). *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos* (pp. 127-150).

Burcet, M. I. y Shifres, F. (2011). "Selección y uso de unidades musicales en una tarea de transmisión oral". En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales.* (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música) (pp. 703-710). Buenos Aires: SACCoM.

Burcet, M. I. y Shifres, F. (en preparación). "Atributos de los intervalos y ejecución musical expresiva."

Butler, D. (1992). *The Musician's Guide to Perception and Cognition*. New York: Schirmer Books.

Castro, J. y Sánchez, I. (2010). "La etnopsicología wundtiana y las artes temporales: notas para un retazo genealógico de la preocupación psicológica por la música". *Epistemus*, *1,* 21-54.

Clarke, E. (2005). *Ways of Listening: an ecological approach to the perception of musical meaning*. New York: Oxford University Press.

Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, N. (2003). "Music as performance". En M. Clayton, T. Herbert y R. Middleton (Eds). *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction* (pp.204-214). Nueva York y Londres: Routledge.

Cox, A. (2001). "The mimetic hypothesis and embodied musical meaning". *Musicæ Scientiæ*, *5 (2),* 195-212.

D'Udine, J. (1909). *El Arte y el Gesto.* Valencia: Manuel Villar Editor.

D'Urbano, J. (1955). *Cómo Escuchar un Concierto.* Buenos Aires: Ediciones Atlántida.

Damasio, A. (1999). *The Feeling of What Happens.* London: Vintage.

Dell'Antonio, A. (2004). "Introduction: Beyond Structural Listening?" En A. Dell'Antonio (ed.). *Beyond Structural Listening? Postmodern Modes of Hearing* (pp.1-12). Berkeley: University of California Press.

DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life.* Cambridge: Cambridge University Press.

Dissanayake, E. (1992). *Homo Aestheticus*. Seattle y Londres: University of Washington Press.

Dissanayake, E. (2000). "Antecedents of the temporal arts in early mother-infant interaction". En N. L. Wallin; B. Merker and S. Brown (eds.). *The Origins of Music* (pp. 389-410) Cambridge MA: The MIT Press.

Doğantan-Dack, M. (2006). "The body behind music: precedents and prospects". *Psychology of Music, 34* (4) 449-464.

Dowling, W. J. (1994). "Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies". En R. Aiello (Ed.) *Musical Perceptions* (pp-173-190). Oxford: University Press.

Dowling, W. J. y D. L. Harwood (1986). *Music Cognition*. San Diego: Academic Press.

Forney, K. y Machlis, J. (2011). *The Enjoyment of Music. An Introduction to Perceptive Listening. Shorter Eleventh Edition.* Nueva York: W&W Norton.

Gabrielsson, A. (2001). "Emotions in strong experiences with music". En P. Juslin y J. Sloboda (eds.) *Music and Emotion. Theory and Research* (pp.431-449). Oxford: Oxford University Press, 431-449.

Gomila, T. y Calvo, P. (2008). "Directions for an embodied cognitive science: toward an integrated approach". En P. Calvo y T. Gomila (Ed.). *Handbook of Cognitive Science. An Embodied Approach* (pp. 1-25). San Diego: Elsiever Ltd.

Green, L. (2006). "Popular music education in and for itself, and for other music: current research in the classroom". *International Journal of Music Education. 24* (2), 101-118.

Guck, M. A. (1994). "Rehabiliting the incorrigible". En A. People (Ed.). *Theory, Analysis and Meaning in Music* (pp.57-73). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Hanslick, E. (1854). *Von Musikalisch-Schöenen* [*De lo Bello en la Música*, trad. Alfredo Cahn, 1977. Buenos Aires: Ricordi] Leipzig: Rudolph Weigel.

Havelock, E. A. (1992). *The Muse Learns to Write* [*La musa aprende a escribir* (A.A. Gorri, trad.) Barcelona: Paidós, 2008]. Londres: Yale University Press.

Herrera, R. y Shifres, F. (2011). "La construcción espontánea de la representación temporal". En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e*

Implicancias Socio-Culturales. (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música) (pp. 747-756). Buenos Aires: SACCoM.

Hindemith, P. (1946). *Elementary Training for Musicians.* Londres: Schott & Co. LTD.

Hopkins, P. (1986). *Aural Thinking in Norway: Performance and Communication with the Hardingfele*. Nueva York: Human Science Press.

Howe, M. T. (1984). *Recognition of Structural Function in Tonal Music by Professional and Novice Musicians*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Boston.

Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps. Semantique psychologique de la musique. Tome 2*. París: Dunod.

Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding.* Chicago: University of Chicago Press.

Johnson, P. (1999). "Performance and the listening experience: Bach's "Erbarme Dich". En F. Agsteribbe y P. Dejans (eds.). *Theory into Practice* (pp.55-101). Leuven: Leuven University Press.

Karpinski, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition. The Develompment of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians.* Nueva York: Oxford University Press.

Kennedy, M. (1996). *The Concise Dictionary of Music.* Oxford: University Press.

Kihlstrom, J. F. (1999). "Conscious versus unconscious cognition". En R. Sternberg (Ed.). *The Nature of Cognition* (pp.173-203). Cambridge, Massachusetts. The MIT Press.

Kivy, P. (1995). *Authenticities. Philosophical Reflections on Musical Performance*. Ithaca y Londres: Cornell University Press.

Krumhansl, C. L. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch.* Oxford: University Press.

Larson, S. (1997). "The problem of prolongation in *tonal* music: terminology, perception, and expressive meaning". *Journal of Music Theory*, *41.*(1), 101-136.

Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.

Leppert, R. y McClary, S. (Eds.) (1987). *Music and Society. The Politics of Composition, Performance and Reception.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Malbrán, S. (2004). *El oído de la mente. Teoría Musical y Cognición*. La Plata: Fundación para la Educación Musical.

Malbrán, S. y Furnó, S. (1987). “Objective test for songs”. *Boulletin of the Council for Resarch in Music Education*, *91*, 110-118.

Malbrán, S.; Furnó, S; Martínez, I.C. y Shifres, F. (1994). “A study about the relation between the skill of breathing while singing and musical structure”. Trabajo presentado en la *XXI International Conference of Music Education*. Tampa, Florida. USA. ISME International Society of Music Education. Julio de 1994.

Malloch, S. y Trevarthen, C. (2008). “Musicality: Communicating the vitality and interests of life”. En S. Malloch y C. Trevarthen (Eds.). *Communicative Musicality* (pp.1-16). Nueva York: Oxford University Press.

Maus, F. E. (2004). “The disciplined subject of Musical Analysis”. En A. Dell’Antonio (Ed.). *Beyond Structural Listening? Postmodern Modes of Hearing* (pp.13-43). Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

McPherson, G. E. y Gabrielsson, A. (2002). “From sound to sing”. En R. Parncutt y G. E. McPherson (Eds.). *The Science and Psychology of Music Performance* (pp. 99 – 115). Oxford: University Press.

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music.* Chicago y Londres: The University of Chicago Press.

Mills, J. (1991). *Music in the Primary School*. Cambridge: University Press.

Mithen, S. (2006). *The Singning Neanderthals. The oringins of Music, Language, Mind and Body*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Moreno, M. T. y Brauer, V. (2007). “Identificación de las estrategias utilizadas por los estudiantes durante la resolución de un dictado”. En M. Espejo (Ed.) *Actas de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp.94-102). Tunja: UPTC.

Nattiez, J. J. (1987). *Musicologie Générale et Sémiologie* [Music and Dicouerse. Towar a Semiology of Music. (C. Abbate, trans.). New Jersey: Princeton University Press, 1990]. Paris: Christian Bourgois Editeur.

Naveda, L. y Leman, M. (2011). “Hypotheses on the choreographic roots of the musical meter: a case study on Afro-Brazilian dance and music”. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales.* (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música) (pp.477-495). Buenos Aires: SACCoM.

Nettl, B. (2000). “An Ethnomusicologist contemplates universals in musical sound and musical culture”. En N. L. Wallin; B. Merker y S. Brown (eds.). *The Origins of Music* (pp.463-472). Cambridge MA: The MIT Press.

Neufeld, J.; Sinke, C.; Dillo, W.; Emrich, H.M.; Szycik, G.R.; Dima, D.; Bleich, S. y Zedler, M. (2012). The neural correlates of coloured music: A functional MRI investigation of auditory–visual synaesthesia. *Neuropsychologia*, *50* (1), 85-89.

North, A. C., Hargreaves, D. J. y McKendrick, J. (1997). “In store music affects product choice”. *Nature, 390*, 729-752.

North, A. C.; Hargreaves, D. J. y Hargreaves, J.J. (2004). “The uses of music in everyday life”. *Music Perception*, *22*, 63-99.

Peñalba, A. (2005) “El cuerpo en la música a través de la teoría de la Metáfora de Johnson: análisis crítico y aplicación a la música”. *Revista Transcultural de Música, 9,* [en línea]. Consultado el 22 de agosto de 2007 en <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm>.

Pereira Ghiena, A. (2011). “Incidencia de restricciones corporales pautadas en la lectura cantada a primera vista”. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.) *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales.* (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música) (pp.711-721). Buenos Aires. SACCoM.

Pereira Ghiena, A. y Shifres, F. (2011). “”Expresión y movimiento en la lectura cantada a primera vista”. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales.* (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música) (pp. 723-733). Buenos Aires: SACCoM.

Pérez, D.; Español, S.; Skidelsky, L. y Minervino, R. (2010). *Conceptos. Debates contemporáneos en filosofía y psicología.* Buenos Aires: Catálogos.

Pérez, E. (2006). “Procesos de convencionalización de mensajes musicales en las tradiciones clásica y flamenca”. En F. Shifres y G. Vargas (Eds.). *Sonido, Imagen y Movimiento en la Experiencia Musical* (pp.99-105). Buenos Aires: SACCoM.

Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2005). “Feeling the beat: Movement influences infant rhythm perception”. *Science*, *308*, 1430.

Phillips-Silver, J. y Trainor, L. J. (2007). “Hearing what the body feels: Auditory encoding of rhythmic movement”. *Cognition*, *105*, 533-546.

Rizzolati, G. y Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neurona specchio* [Trad. Bernardo Moreno Carrillo, *Las Neuronas Espejo. Los mecanismos de empatía emocional.* Barcelona, Paidós] Raffaello Cortina Editore, Milán.

Sánchez Viedma, R. y Blanco Trejo, F. (2009) "Montando emociones con la banda sonora: un estudio preliminar". Trabajo presentado en la *VIII Reunión Anual de la Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitiva de la Música*. Villa María – Cba. Junio de 2009.

Schenker, H. (1935). *Der freie Satz.*[*Free composition,* (E. Oster, trans.)]. Nueva York: Schirmer Books, 1979]. Wien: Universal Edition.

Schmalfeldt, J. (1985). "On the relation of analysis to performance: Beethoven's Bagatelles op. 126 Nos. 2 and 5". *Journal of Music Theory*, *29* (1), 1-31.

Schönberg, A. (1911). *Harmonielehre*. [Trad. Ramón Barce, *Armonía*, Madrid: Real Musical (1974)] Viena: Universal Edition.

Serafine, M. L. (1988). *Music as Cognition*. New York: Columbia University Press.

Shifres, F. (2005). "La noción de música como ejecución en la decisión de las intervenciones didácticas en la educación auditiva". En F. Shifres (Ed.). *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva* (pp. 127-139). La Plata: CEA Ediciones.

Shifres, F. (2006). "Relaciones entre psicología y musicología en el derrotero de la interpretación musical". *Revista de Historia de la Psicología*, *27* (2/3), 21-29.

Shifres, F. (2008). "Música, transmodalidad e intersubjetividad". *Estudios de Psicología*, *29* (1), 7-30.

Shifres, F., Pereira Ghiena, A., Herrera, R. y Bordoni, M. (2012). "Estilo de ejecución musical y de danza en el tango. Atributos, competencia y experiencia dinámica". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 7* (2), en prensa.

Sloboda, J. A.; O'Neill, S. e Ivaldi, A. (2001). "Functions of music in everyday life: an exploratry study using the experience sampling method". *Musicae Scientiae¸ 5* (1)*,* 9-32.

Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of Performing and Listening*. Hanover y Londres: Wesleyan University Press.

Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in Psychology, the Arts, Psychoterapy and Development*. Oxford: Oxford University Press.

Subotnik, R. R. (1996). *Deconstructive Variations. Music and Reason in Western Society.* Minneapolis: University of Minnesota Press.

Trehub, S. (2003). “Musical predispositions in infancy: an update”. En I. Peretz y R. Zatorre (eds.). *The Cognitive Neuroscience of Music* (pp. 3-20). Oxford: Oxford University Press.

Trehub, S. (2010) “In the beginning: a brief history of infant music perception”. *Musicae Scientiae*, *Special Issue*, 71-87.

Vargas, G.; López, I. y Shifres, F. (2007) “Modalidades en las estrategias de la transcripción melódica”. En M. de la P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (Eds.) *Música y Bienestar Humano (Actas de la VI Reunión de SACCoM)* (pp. 67-73). Buenos Aires. SACCoM.

Vargas, G; Shifres, F. y López, I. (2007). “Ontología de la Música en la Educación Auditiva. Los modos de existencia musical que sustentan las prácticas de enseñanza y las estrategias de aprendizaje”. En M. Espejo (Ed.). *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp.53-63).Tunja, Colombia: UPTC.

Wason, R. W. (2002). “*Musica Practica*: Music theory as pedagogy”. En T. Christensen (Ed.). *The Cambridge History of Western Music Theory.* (pp.46-77). Cambridge: University Press.

Welch, G. (1998). “El desarrollo del canto en el niño”. En S. Malbrán (ed.). *Hacia un Nuevo Siglo y una Nueva Música*. Buenos Aires: FEM, UNLa.

Zbikowski, L. M. (2008). “Metaphor and music”. En R. W. Gibbs, Jr. (Ed.). *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp.502-524). Nueva York: Cambridge University Press.

CAPÍTULO 2

DESCRIPCIONES MUSICALES

Favio Shifres

Escuchar música: involucramiento, familiaridad y empatía

Cuando escuchamos música y nos involucramos activamente en ella, tenemos una vivencia atrayente, en muchos casos conmovedora. Decimos que en cierto modo esa experiencia *nos mueve.* Esto implica que, de manera vital e indefectible respondemos a la música en conformidad con la situación en la que estamos inmersos. A menudo podemos decir que nos "enganchamos intensamente con la música" y, como ocurre cuando nos enganchamos intensamente con otra persona, lo hacemos con fruición. Para Christian de Quincey (2000), este enganche constituye tal vez la manifestación más vital de la conciencia. En otros términos es en *la relación*, en *lo relacional*, en donde la conciencia se manifiesta de la manera más vital. Esto implica que *la relación* es fundamental para nuestro pensamiento. Este pensamiento es *acerca de* la música pero también es fundamentalmente *en la música*.

Ahora bien, ¿qué es lo que hace que podamos involucrarnos en la música? Al establecer esa relación, queda claro que en ella están comprometidos al menos dos partes: por un lado estoy yo, y por el otro está la energía que llega hasta mí y que, principalmente (aunque no exclusivamente) impresiona mis oídos. El involucramiento con la música depende entonces de lo que ocurre con ambas partes. De un lado están mis intenciones, mis actitudes, mis aptitudes, mis experiencias, mis deseos, entre muchos otros factores. Del otro están las sucesiones sonoras que se presentan de acuerdo a patrones dinámicos o modos de organización particulares que pueden ser identificados más allá de lo sonoro propiamente dicho. Así, el involucramiento será más intenso cuanto

más fuertes sean las correspondencias pragmáticas que podamos establecer entre ambos lados. Cotidianamente establecemos esas correspondencias, por ejemplo cuando queremos relajarnos y buscamos música de determinadas características para hacerlo, o cuando bailamos *siguiendo* el ritmo de una música que ha sido pensada especialmente para bailar. Si nosotros no podemos establecer esas correspondencias, es posible que nuestro involucramiento se debilite y que por lo tanto la música nos resulte más lejana e incomprensible. Es decir que el convencimiento de que *conocemos* la música depende de las cosas que podemos hacer con ella: cantar, bailar, categorizarla según la época, o el lugar de origen, tocar, silbar, reconocer un tema, una pieza o un intérprete, tararear la parte que continúa aunque no la conozcamos, palmear un ritmo para acompañarla, cambiarle el texto, entre muchísimas otras cosas. Como vemos, no se trata solamente de aquellas cosas que *nosotros* podemos hacer *con la música*, sino también de cómo *nosotros hacemos la música.* Esta es una distinción que proviene del lugar que fue ganando la música en la cultura de occidente a lo largo de la modernidad principalmente a la luz del racionalismo. No obstante es una distinción que deliberadamente procuraremos dejar de lado. Así, cada vez que digamos aquí *escuchar música* nos referiremos en realidad a involucrarnos *en* la música de un modo que comprometa no solamente las funciones de nuestro sistema auditivo, sino también una multiplicidad de formas activas, dinámicas y corporeizadas de *resonar* subjetiva y colectivamente con el sonido y el movimiento, entendidas todas ellas como *resonancias conductuales* (Leman, 2008).

Así, una gran parte de lo que nos pasa afectivamente con la música depende de esa posibilidad de resonar conductualmente. Por ejemplo, la empatía con la música, que podría ser definida como la capacidad que tenemos para reconocer el afecto en la música que escuchamos, lo que se denomina el afecto sugerido por la música (Juslin y Sloboda, 2001), estaría subordinada a la capacidad de sincronizar con ella, de acuerdo a estudios sobre la evolución de la empatía (de Waal, 2007).

En general existe una correspondencia fuerte entre nuestras experiencias musicales previas y ciertas configuraciones estructurales[1] según las cuales se

organiza la energía musical (en forma sonora o kinética). De esa correspondencia surge nuestra noción de *familiaridad.* Nos sentimos familiarizados con cierta música con la que nos resulta más fácil (y a menudo más deseable) involucrarnos. Si bien la familiaridad depende, según los paradigmas psicológicos clásicos, del monto de exposición al estímulo musical, esto es de cuánto tiempo en contacto de una cierta música estamos, depende mucho más de la posibilidad de establecer correspondencias comportamentales. En otros términos, de la posibilidad de resonar conductualmente. Así, si solemos bailar tango estaremos más familiarizados con ciertas configuraciones sonoras que caracterizan al tango que si simplemente lo escuchamos (Shifres *et al.*, 2012). Del mismo modo, si desde pequeños cantamos corales en la iglesia, cierto tipo de melodías y de armonías resultarán amablemente conocidas para nosotros, *nos invitarán* a cantar cuando las escuchemos, y nos sentiremos con una mayor predisposición para llevar a cabo esa acción. Así, del mismo modo que cuando vemos una silla nos sentimos invitados a sentarnos, o cuando vemos una pelota en el suelo sentimos un deseo irresistible de patearla, la música nos impulsa a hacer cosas con ella. Para el enfoque psicológico denominado *ecológico* (Gibson, 1979; véase Clarke, 2005) estas fuerzas se denominan *affordances*[2]*.* Si bien la cuestión de las *affordances musicales* es tema de estudio y discusión, indudablemente ellas están vinculadas al conocimiento y a la familiaridad que tenemos con una determinada música.

Aun más, la familiaridad con un determinado tipo de música nos permite recodar más fácilmente, atender más sostenidamente, reconocer pasajes, ajustar nuestras acciones (por ejemplo al cantar o bailar), predecir lo que va a continuar, comprender aspectos del discurso y del lenguaje de lo que estamos escuchando entre muchas otras cosas. Es por ello que asumimos que escuchar música es, en el contexto de nuestro trabajo, adquirir habilidades que, mediadas por la familiaridad, facilitan y sostienen el involucramiento.

Cuando la música en la que nos involucramos nos resulta familiar podemos decir muchas cosas acerca de ella. Podemos, especular acerca de su contenido emocional y decir si conlleva tal o cual emoción, afirmando, por

ejemplo, que “esta melodía es melancólica”. También podemos ubicar geográfica y temporalmente la pieza dentro de nuestro universo conocido: “esta es música del Caribe de los años ‘40”, por ejemplo. También podemos decir muchas cosas acerca de su estructura: “aquí termina la primera parte”. Sabemos cuándo es probable que termine la pieza, podemos anticipar algo de lo que vendrá, reconocemos si interfiere algún sonido que no se corresponde con su estructura, etc. Nuestra resonancia conductual es mucho más activa cuanto mayor es la familiaridad con el fenómeno musical que está teniendo lugar. Así, si tal es el caso, podremos memorizar pasajes más rápidamente, recordar sus partes e identificarlas en otros contextos, etc. Podremos cantar o silbar ajustando las alturas y el ritmo con mayor precisión, y al mismo tiempo darnos cuenta cuando se produce algún desajuste en ese sentido. Y así podremos hacer muchas cosas más.

Como vemos, esta resonancia conductual, a través de la cual nos involucramos en la música, implica una familiaridad y un conocimiento que es principalmente *no conceptual*. La experiencia no conceptual en la música es básica e impacta fuertemente en nuestra subjetividad de modo que podemos registrar esa experiencia en términos subjetivos, reeditándola y recordándola. A pesar de que ese recuerdo sea palpable para nosotros en una gran cantidad de ocasiones nos veremos necesitados de comunicar la experiencia musical y el entendimiento no conceptual que tenemos de ella. En general la actividad musical profesional en nuestra sociedad nos enfrenta permanentemente a este tipo de situaciones en la que no basta tener ese conocimiento sensible de la música, sino que nos vemos obligados a operar con conceptos y fundamentalmente a *comunicar* la experiencia en términos de tales conceptos. El análisis musical (tal como está planteado en la tradición académica) y la notación musical son formas típicas de tal *comunicación*. Para llevarlos adelante necesitamos explicitar conceptos, operar con ellos y, habitualmente, exponerlos de manera convencionalizada para que pueda ser comprendida fácilmente por otros. En términos generales denominaremos a estas formas típicas de comunicación *descripciones musicales* (Leman, 2008) y serán el motivo de estudio del presente capítulo.

Resonancia conductual: lenguaje y metalenguaje

¿Qué tipos de resonancias conductuales pueden darse cuando escuchamos música? y ¿en qué medida las condiciones de posibilidad para que algún tipo de resonancia conductual tenga lugar se vincula a la familiaridad con las configuraciones estructurales de la energía musical? Para comenzar a responder estas preguntas le propuse a un grupo de estudiantes escuchar *Por el amor de amar* de J. Manzon y J. Toledo cantada por C. Buika. Ellos pudieron cantar la melodía sin dificultad, recordarla casi por completo luego de escucharla un par de veces, identificar fragmentos pertenecientes a ella, determinar si un pasaje escuchado era intermedio o final, prever el momento de la finalización, realizar movimientos relativamente espontáneos con sus brazos y cabeza, entre otras cosas. Además pudieron *inter alia* realizar comentarios acerca de la emoción sentida por ellos y representada por la música, describir las cualidades de la voz cantada, del arreglo instrumental y de la combinación del timbre vocal e instrumental, localizar tentativamente tanto en el tiempo como en la geografía la procedencia de la canción, vincular las características analizada con el contenido del texto, establecer segmentos en el continuo temporal y relaciones de similitud entre esos segmentos y determinar la completitud de dichos segmentos. Indudablemente la familiaridad con el lenguaje musical y el estilo de la pieza escuchada generó buenas condiciones de posibilidad para establecer una resonancia conductual que les permitiera construir un significado de la pieza a través de la experiencia.

Luego les propuse hacer lo propio a partir de la audición de un *Canto popular* de Mongolia. Esta pieza les brindó menos posibilidades para llevar adelante las mismas acciones. Solamente pudieron realizar algunas de ellas y de un modo, por cierto, muy vacilante. Sin embargo, no todas las acciones estaban condicionadas del mismo modo por la familiaridad.

Las implicancias diferenciales de la familiaridad en la resonancia conductual pueden ser un recurso útil para pensar que no todo lo que hacemos con la música está sujeto a las mismas condiciones de posibilidad. Hemos adelantado en la sección anterior que algunas de esas acciones requieren del concurso de

conceptos mientras que otras son claramente pre-conceptuales. Pero aquí nos interesa señalar otro tipo de diferencias, que están vinculadas al uso de los lenguajes implicados.

De acuerdo a ello, cuando nos involucramos en la música, por un lado *musicamos*. La idea de *musicar* fue propuesta por Christopher Small (1998) para definir una concepción de música *en la performance*. De acuerdo con Small, la música está más allá de las configuraciones sonoras e involucra todo aquello que tiene lugar en las relaciones intersubjetivas que dan lugar a esas configuraciones en el contexto de un espacio social. La creación del neologismo *musicar* implica entonces un modo de establecer claramente que la música *es* en la acción de los agentes comprometidos en ella, y no puede entenderse sin ella. A pesar de lo atractiva de la propuesta de Small, tomamos aquí la idea de *musicar* en un sentido más restringido aunque conservando la esencia de que la música está en la acción performativa. En este sentido restringido, *musicamos* por ejemplo cuando tocamos un instrumento, cantamos, silbamos, bailamos, palmeamos, entre otras acciones que transforman la energía cinética en formas sónicas. Pero también *musicamos* cuando transponemos una idea al campo del sonido, o la adaptamos a un nuevo formato, o la citamos o hacemos mención a ella en esos términos, involucrando sonido y movimiento, como por ejemplo cuando "dirigimos" con movimientos de nuestro brazo o cuando impulsamos con un gesto el recuerdo de una melodía. En este sentido, musicar significa *inter alia* poner en juego la memoria musical, realizar ajustes tonales y temporales de acciones propias para coincidir con las acciones otros, vincular esas acciones a las percepciones e incidir con esas acciones en el propio campo perceptual. Por lo tanto, al musicar ponemos en juego *habilidades del lenguaje musical.* Estas habilidades abarcan un amplio rango, incluyendo la memoria, la imitación, la reproducción expresiva, la elaboración de enunciados, la elaboración de juicios (por ejemplo de completitud, de pertenencia), etc. Pero indudablemente también al musicar damos cuenta del conocimiento de ciertos *contenidos del lenguaje musical.* Estos también abarcan un amplio espectro que va desde aspectos que caracterizan los géneros y los estilos, hasta cuestiones de estructura propias

del idioma musical en cuestión. Esto implica que al musicar usamos el *lenguaje musical,* es decir que nuestras conductas adoptan por ello un formato que puede entenderse en términos del lenguaje musical. En otros términos, el *musicar* da cuenta de un dominio particular del lenguaje. De este modo, en el uso en particular que hacemos del lenguaje musical en esas resonancias conductuales, estamos dando cuenta de cómo comprendemos el contexto musical en el que estamos inmersos. Las acciones que realizamos al musicar pueden ser claramente preconceptuales, aunque también es posible que las llevemos a cabo con el concurso de conceptos.

Pero por otro lado, al involucrarnos en la música sentimos a menudo un fuerte impulso para *hablar* de ella. Muchas veces la necesidad de hablar de la música ha sido menospreciada y malentendida, bajo la intuición de que es muy difícil poner en palabras la experiencia musical. En los ámbitos académicos, especialmente, esta renuencia a hablar de la música ha delineado una frontera entre “músicos prácticos” y “músicos teóricos”. Sin embargo, como lo demuestran los estudios en el campo de la metacognición (Nelson, 1999) la posibilidad de hablar de la experiencia es clave. Cuando nosotros podemos poner en palabras ciertas cosas que nos pasaron mientras escuchábamos, esto nos ayuda a entender lo que escuchamos y a seguir procesando lo que continuamos escuchando. Al compartir las ideas con otro acerca de la música que escuchamos, es probable que comencemos a dilucidar ciertas cosas de ella y entonces nuestra experiencia se vea afectada notablemente. El hablar, entonces, acerca de la música modifica la experiencia. En definitiva, como lo sugiere Lawrence Kramer (2011), la música ejerce una fuerza social y semántica irrefrenable para hablar acerca de ella y comenzar a significarla. La posibilidad de hablar acerca de la experiencia nos conduce a otro nivel de la comprensión. Pero, siguiendo con las ideas de Kramer, al hablar de ella, pasamos del ámbito la acción musical concreta al campo del discurso y la representación, en los que se ven reflejados la sociedad y la cultura, las matrices del deseo y la subjetividad. Es decir que en el momento en el que nosotros hablamos abandonamos el campo del *lenguaje musical* y nos introducimos en el de las argumentaciones. Estos discursos están atravesados

por la cultura. Por esta razón cuando escuchamos música con la que no estamos familiarizados nos vemos menos movidos a hablar, debido a que ese impulso por significar no se halla tan fuertemente motorizado.

Para *hablar de* la música hacemos uso de un *metalenguaje*. Un metalenguaje se desarrolla cuando usamos el lenguaje para hablar del lenguaje (Cobley, 2001). El metalenguaje es un evento lingüístico que se refiere a sí mismo. De ahí que el concepto de metalenguaje en música resulte por demás problemático. Ya que para referirnos a un hecho de lenguaje musical utilizamos la lengua natural en vez del propio lenguaje musical. Esta es la razón por la que muchos musicólogos cuestionan la existencia de un verdadero metalenguaje musical (véase una discusión al respecto en Shifres, enviado). Sin embargo, y para no entrar en esas discusiones teóricas, podemos decir que un evento en la lengua natural que refiera un hecho de lenguaje musical, aunque no sea metalenguaje propiamente dicho, puede ser entendido como un tipo de *expresión metalingüística.* Es decir una expresión que nos permite, valiéndonos de la lengua natural, aludir al lenguaje musical. *Expresiones metalingüísticas musicales* pueden ser entonces todo tipo de expresión que utilizando otros lenguajes (gestuales, visuales, etc.) se refieran a la música. Aquí, el uso apropiado de esas expresiones metalingüísticas es lo que da cuenta de nuestra comprensión del fenómeno musical en el que nos vemos inmersos. Como veremos, al hacer uso de un metalenguaje estamos en presencia de un estado psicológico que es inexorablemente conceptual, porque necesitamos del concurso de esos conceptos para estructurar ese metalenguaje, es decir para poder decir algo acerca de la música. De este modo, al hacer uso de algún tipo de expresión metalingüística también estamos dando cuenta de un determinado dominio del lenguaje.

Surge aquí una diferencia clave entre las posibles resonancias conductuales: por un lado tenemos aquellas que involucran el lenguaje y por el otro las que comprometen un metalenguaje. La diferencia entre ambos tipos tiene que ver con la presencia de energía musical, es decir una energía (física) que se vincula directamente con una determinada configuración sonora o de movimiento.

El lenguaje y el metalenguaje musical se ponen en juego en situaciones que a menudo implican diferentes niveles de involucramiento musical. De ahí que sintamos que cuando hablamos de la música estamos menos involucrados en ella. Sin embargo ambas modalidades de resonancia conductual son manifestaciones directas de lo que podemos llamar en términos generales la *comprensión musical*. A pesar de ello, es evidente que los usos del lenguaje y del metalenguaje comprometen contenidos y habilidades musicales de diferentes niveles. Por ejemplo, para hablar acerca de la experiencia musical necesitamos un tipo de memoria diferente del requerido para reproducirla. La demanda cognitiva en ambos casos es claramente diferente.
Vemos entonces que tenemos dos formas de adentrarnos en la música, una que involucra el hacer musical mismo, que aquí denominamos lingüística, y otra que compromete conceptos y elaboraciones teóricas que aquí denominamos metalingüística. ¿Qué ventajas presentan una y otra y de qué manera interactúan?

Comprensión, interpretación y comunicación

Cómo hemos mencionado antes, la música nos invita a participar en ella. En esa línea Kramer (2011) sugiere que, como la música "llama a escucharla" está convocando a un sujeto receptivo. En términos más generales nosotros vamos a decir que la "música convoca a un sujeto *receptiva y produccionalmente activo*". De manera interesante Kramer sugiere que esa convocatoria es promovida por diferentes atributos de la música en sí misma. Por ejemplo, podemos vernos atraídos a la escucha por el estilo, o por el género. También puede ser la obra en sí misma la que nos convoca, puede ser su intérprete, o sus medios de generación (instrumentos). Pero al mismo tiempo son diferentes intereses nuestros los que son atraídos. Así, nos vemos movidos a involucrarnos en la música por intereses *inter alia* sociales (como cuando estamos alentando a nuestro equipo en la cancha de futbol), o sexuales (por ejemplo en el contexto de ciertas danzas), o psíquicos (como cuando

buscamos una música que nos ayude a comprender y sosegar nuestro estado de ánimo) o conceptuales (por ejemplo al interesarnos en el desarrollo temático de una pieza). De tal modo, es la reciprocidad entre lo que "lo que nos convoca" y los "intereses atraídos" lo que establece el enganche particular que tenemos con la música y la vía a través de la cual la comprendemos. La vinculación entre lo intuitivo y lo conceptual, entre lo lingüístico y lo metalingüístico, entre los afectivo y lo racional es permanente. Siguiendo nuevamente las ideas de Kramer, podemos afirmar que este intercambio se da profusamente porque es el placer que una música nos proporciona lo que nos persuade para explicárnosla. Esa explicación buscada es válida de manera subjetiva, porque "el carácter del placer estético varía de acuerdo con el sujeto que la disfruta y viceversa" (Kramer, 2011: 22).

Este proceso, en el contexto de la formación musical que nos ocupa en este libro, implica que nos vemos impulsados a comprender a partir de lo que el involucrarnos en la música nos provoca. De modo que sin involucrarnos es poco plausible pensar en la comprensión. En este marco vamos a asumir que *comprender es interpretar.* Y que todo el trabajo que proponemos aquí, por orientarse a la comprensión de la música, es un trabajo interpretativo.

De acuerdo a las formas de involucramiento en la música, existen así múltiples maneras de comprender. El ejecutante, por ejemplo, comprende a través de su cuerpo, del registro visceral y gestual, y fundamentalmente sin palabras (no metalingüísticamente) (Kramer, 2011). En su labor se ve claramente de qué modo una interpretación es una producción de sentido. Por lo tanto, aquí partimos de desestimar la idea de que la música tiene un significado inherente que debe ser descubierto a través del análisis. Contrariamente, vamos a sostener la convicción de que la música se hace significativa a través de un proceso de *producción de sentido.* En otros términos, la música tiene un significado *para ser producido.*

Cuando interpretamos algo creamos para eso un sentido. Ese sentido creado está lógicamente atravesado por nuestra subjetividad. Pero el alcance subjetivo de esa interpretación no implica, como señala Kramer, que es irracional, idiosincrático o meramente personal. Porque la interpretación tiene también

una finalidad intersubjetiva. Es decir que interpreto también para otro, para convencer a otro. De este modo la validez de la interpretación descansa en su valor de verosimilitud. Es decir que no vamos a buscar un valor de verdad para validar la audición. Nosotros no nos preguntamos, por ejemplo, si es cierto que la melodía que escuchamos al principio era melancólica. Alcanzó con que esa melancolía atribuida fuera verosímil. Por consiguiente, una interpretación nos persuade cuando es verosímil más que cuando es verdadera.

Por todo ello, la interpretación que abordamos en el marco de nuestro trabajo de desarrollo de las habilidades de audición, implica la comunicación convincente de las interpretaciones que realizamos. Esto nos obligará a utilizar medios tanto lingüísticos como metalingüísticos. Como ya dijimos, al proponer enunciados explicativos estamos poniendo en juego algún tipo de sistema teórico. De modo que esos enunciados están formalizados por esos sistemas. En otras palabras, al interpretar una experiencia musical acudimos a un lenguaje formal. Como señala Kramer (2011) interpretación y formalización no es lo mismo. Interpretar una obra musical no es exactamente lo mismo que formalizar la descripción de sus atributos. Sin embargo, se superponen en gran medida. Es por ello que vamos a preferir las interpretaciones dadas en el marco de formalizaciones. Como se verá a lo largo de los capítulos que siguen, la Teoría Musical proporciona una multiplicidad de formalizaciones para interpretar la música, muchas de las cuales nos servirán para elaborar, formalizar y comunicar nuestras propias interpretaciones.

Al interpretar, como al formalizar, la experiencia musical, estamos proporcionando una descripción de ella. Para describir la música, como veremos a continuación, utilizamos metalenguaje o expresiones metalingüísticas.

Las descripciones musicales

Vamos a denominar en términos generales *descripciones musicales* a los modos de expresar el pensamiento musical que están dirigidos al otro. Es decir

que realizamos *descripciones musicales* cuando queremos comunicar a otro algún aspecto de nuestra experiencia en la música.

A través de los conceptos que manejamos, las expresiones metalingüísticas se pueden vincular directamente con el pensamiento musical. Es decir que aquello que expresamos a través de las palabras, por ejemplo, puede ser entendido claramente como parte de nuestro pensamiento musical. Este tipo de expresiones nos permiten describir la música y comunicar ideas acerca de ella en un formato diferente al del lenguaje musical propiamente dicho y haciendo uso de otros recursos cognitivos.

Describimos la experiencia musical toda vez que nos vemos movilizados por ella y deseamos compartirla. Las descripciones musicales surgen entonces de una necesidad de comunicar la experiencia que puede surgir antes, durante o después de su desarrollo. Estas descripciones asimismo nos acercan a los otros, ya que establecen un vínculo intersubjetivo a través del cual se comparte la experiencia. Como señala Marc Leman "(las) descripciones pueden ser suficientes para que otras personas deseen (la) música, (…) o se involucren en ella" (2008: 5). De este modo una descripción musical puede constituir un medio muy fuerte para establecer lazos de intersubjetividad.

Como dijimos, las descripciones procuran comunicar la experiencia, sin embargo son inexorablemente incompletas. Es decir que no podemos incluir *toda* la experiencia en ningún tipo de descripción. Nunca resultan ser, por lo tanto, completamente mapeables con la energía física que tiene lugar en la experiencia, aunque como veremos, ciertas descripciones busquen obtener un mapeo más exhaustivo (Leman, 2008).

Las descripciones musicales representan estados mentales que provienen de la energía física que tuvo lugar en la experiencia. Estos estados mentales favorecen no solamente la comunicación (aunque parcial) de dicha experiencia (en su orientación hacia el otro), sino también, la práctica de significado, es decir la interpretación de la experiencia (en su orientación para sí mismo). Esto quiere decir que al describir la experiencia musical nosotros estamos también ejercitando su significación, encontrando pistas para orientar la interpretación y construyendo una formalización verosímil para nosotros y para los demás. De

esa manera, la descripción es también una herramienta metacognitiva, es decir que nos ayuda a pensar nuestra propia experiencia y a construir su significado en relación a nuestros intereses convocados (Kramer, 2011).
De acuerdo a Leman (2008) existen diferentes tipos de descripciones musicales. Nosotros tomaremos esta idea aunque, a los fines de nuestros propósitos pedagógicos, no siempre nos ajustaremos al alcance que el autor da a cada uno de esos tipos. Para entender el alcance de ellos le propuse a un grupo de estudiantes escuchar el *Solo de Corno Inglés* del Tercer Acto de *Tristan e Isolda* de Wagner. A partir de la escucha exploramos las diferentes maneras de describir la experiencia que abordaremos seguidamente.

Descripciones de Primera Persona

Una línea de estudio musicológico de creciente importancia en la actualidad es la denominada *hermenéutica musical* (Kramer, 2002; 2008; 2011). La hermenéutica propone una teoría de la interpretación en orden a comprender los enunciados de otro adecuadamente (Scheleiermacher, mencionado por Beard y Gloag, 2005). "Claramente, el fin inevitable de un proceso hermenéutico es el deseo de construir una correcta comprensión, pero lo que constituye la comprensión correcta puede en si mismo ser una cuestión de interpretación" (Beard y Gloag, 2005: 78). Para Leman (2008) las respuestas hermenéuticas a las experiencias musicales constituyen descripciones de *primera persona*. En ese sentido la siguiente interpretación de Michel Imberty (1998) puede ser considerada como una descripción de primera persona de la experiencia musical del *Solo de Corno Inglés* de Wagner.

> Es el miedo a la pérdida definitiva… Esta angustia violenta y primitiva se refiere a un evento que ha sucedido y que, no obstante, no ha sido vencido emocionalmente: en la ópera, para Tristán, este evento es la conquista de Isolda por el subterfugio ignorado del filtro; pero para Wagner, ¿no es el amor por Mathilde? En otras palabras, el amor por Mathilde, ¿no sería él mismo un evento que ha sucedido y que Wagner no ha vencido emocionalmente o que no ha vencido más que en y a través de Tristán? Amor no realizado, sino sólo en fantasía; amor al amor, podría ser repetido mil veces; pero amor sin la mujer, amor

> dominado sobre todo por el miedo al amor verdadero, al amor sexual y la seducción carnal que no amenazaría el poder creador del hombre… (: 114)

Como señalan Beard y Gloag (2005) la teoría musical puede ser un prerrequisito para esta comprensión, pero es la *calidad* de la interpretación lo que legitima la teoría. De acuerdo a la clasificación de Leman (2008), las descripciones de primera persona dan cuenta de la experiencia personal que trata de capturar la *intencionalidad* de la música, es decir la descripción de las configuraciones musicales que *poseen intenciones* (Para una revisión teórica acerca de la música como agente intencional véase Shifres, 2012, y el Capítulo 7 en este volumen). Desde esta perspectiva, nuestra experiencia subjetiva en la música se vincula a esa posibilidad de entender la música como agente intencional. A pesar de las restricciones teóricas que esta definición de descripción de primera persona impone, podemos considerar esta idea de manera mucho más amplia. Así, vamos a entender aquí como descripciones de primera persona aquellas que emergen directamente de la experiencia subjetiva de la música en general, aunque no estén mediadas por sustentos teóricos referenciales conceptuales como el ejemplo presentado arriba. Básicamente, estas descripciones son construcciones de sentido que el sujeto realiza a partir de la intencionalidad comunicativa de la música (la idea de que la música *quiere comunicarnos algo*).

A pesar de que Leman (2008) confina las descripciones de primera persona al ámbito de la hermenéutica musical formalizada, es indudable que existe una multiplicidad de maneras de interpretar la música más allá de las formalizaciones teóricas que puedan brindar ciertos marcos como ocurre con la descripción de Imberty presentada arriba. Muchas de ellas, como veremos, pueden ser de gran utilidad para nuestro trabajo. En ese sentido, por lo tanto, no solamente consideraremos un enunciado verbal como una descripción de primera persona. También puede serlo, por ejemplo, una improvisación de danza sobre esa música. Por esa razón en la experiencia con los estudiantes, también consideramos como una descripción de primera persona al conjunto de imágenes que en una puesta en escena de la obra de Wagner acompañó el solo escuchado. En ese caso la descripción adoptó un formato visual, es decir

un conjunto de imágenes que pueden ser entendidos en cierto sentido como equivalentes con el desarrollo de las estructuras sonoras y que representan los significados subjetivamente elaborados en el compromiso con tales estructuras. Es importante tener en cuenta que cuando realizamos una descripción de esta naturaleza asumimos su arbitrariedad. Es decir que no pretendemos que el otro la considere verdadera sino que la estime como verosímil y eventualmente pueda identificarse en ella y de ese modo establecer empatía con nosotros. Para que esta identificación sea posible, a pesar de la arbitrariedad de la descripción es necesario que existan ciertas correspondencias pragmáticas entre los detalles de esa experiencia subjetiva y la realidad física de la experiencia, de modo de aumentar las condiciones de posibilidad de la concordancia intersubjetiva. Sobre esta base, entonces, las descripciones de *primera persona* nos van a permitir un vínculo directo con la experiencia. Serán aquellas que nos muestren más de cerca nuestro involucramiento en la música. Como dijimos, en el marco pedagógico de la Educación Auditiva, estas descripciones son de gran utilidad porque favorecen el desarrollo de las habilidades lingüísticas (la memoria, los ajustes tonales y temporales, la atención a los cambios, la formulación de expectativas, etc.). Me remiten rápidamente a la experiencia subjetiva. Así puedo recordarla, reeditarla, profundizar en algunos de sus aspectos, modificarla, y muchas otras operaciones. Tiene un valor afectivo muy importante y por lo tanto contribuyen a la fijación y la interpretación subjetiva de la experiencia. Por ejemplo, al escuchar *Volveré siempre a San Juan,* la zamba de A. Ramírez y A. Tejada Gómez, cantada por Claudia Pirán, un estudiante escribió:

> Pensé en mis tíos.
> Ya me vienen imágenes de la casa de mi viejo y de mis tíos, recuerdos de viajes y algunas fotos de primos y mis viejos llegando y teniendo el tan esperado abrazo, el arco en la entrada con el cartel de Bienvenidos A….
> Quería ir a la chancha con toda la familia, pasando por los parrales y algunas bodegas

De manera interesante, luego, pudo vincular el pasaje de unas imágenes a otras con la sucesión de introducción, estrofas y estribillo de la pieza (nótese la estructura de tres partes del relato).

Esa tensión entre la experiencia subjetiva y el impulso a explicarla se ve en la siguiente descripción. Después de escuchar *Réquiem for a dream* de Clint Mansell, otro estudiante señaló:

> Para una persona creyente existe un cielo y un infierno y a menudo se cree oportuno acompañar con la oración a la persona fallecida para que logre un descanso eterno. Así, escuchando *Réquiem por un sueño* imaginé la escena de una transición entre la vida y el más allá. La sensación de un avance constante, acompañado por tristeza, incertidumbre, tensión y nerviosismo.
> Al avanzar en el análisis de la pieza me di cuenta que no eran arbitrarias esas sensaciones. La ejecución de los instrumento, surgiendo y relacionándose entre sí, la trama melódica generando disonancias, el contraste de timbres, el coro, las dinámicas, la tensión y el reposo armónicos, la tonalidad menor, el compás de dos cuartos, todos ellos motivaron juntos esa sensación de avance invadido de profunda tristeza. La tonalidad menor me cubrió de tristeza en climas oscuros. Y el compás de dos cuartos me llevó a una caminata, avanzando continuamente, con marcada intencionalidad…

Claramente hay una intención de explicar a partir de la configuración de una descripción aspectos de su experiencia. Lo vemos oscilar entre una descripción muy personal y una fundamentación auto reclamada que puede trascender el discurso subjetivo.

De aquí se desprende que este tipo de descripciones tienen un bajo poder comunicacional. Esto significa que aunque pueda tener un significado importante para la reconstrucción de la experiencia por parte del sujeto que la vivenció, es poco lo que otro puede reconstruir de ella, por fuera de la experiencia. En otros términos, esa descripción no permite dar cuenta fácilmente de un nivel de entendimiento como para que otro sujeto pueda reconstruirla.

Además estas descripciones también tienen un escaso valor metacognitivo. Al no basarse en los constructos conceptuales que proporcionan las teorías musicales el sujeto se ve privado de valerse de su propia reflexión teórica para explicarse (y explicar) la propia experiencia. Por esta razón este tipo de descripciones no han sido valoradas en el contexto de la formación académica de los músicos. Su carga subjetiva y la ausencia de referencias teóricas han hecho que se desestimaran sus ventajas para el desarrollo de las habilidades de audición. Éstas, por el contrario, han estado tradicionalmente avaladas por otro tipo de descripciones: las de tercera persona.

Descripciones de Tercera Persona

Otros modos de dar cuenta de algunos aspectos de lo que ocurrió al escuchar el *Solo de Corno Inglés* de Wagner se pueden seguir en la siguiente descripción

> Compases 1 a 4. Esta primera frase consiste en un enunciado del material motívico-temático, el establecimiento del espacio melódico primario (la 5^{ta} de fa a do) y la iniciación de los movimientos prolongacionales básicos.
> Compases 5 a 8. Un nuevo motivo melódico-rítmico, la figura triple en el compás 5, señala el comienzo de la segunda frases, un "consecuente" tradicional, que continúa un descenso suave de do_2 a fa_1 en el compás 9.
> Compases 8 y 9. Un vínculo para el retorno a lo inicipiente de la primera frase, y simultáneamente, el arribo a fa_1
> Compases 10 a 14. Con el arribo del acorde de re bemol (VI) en el compás 14 finaliza la repetición modificada de la primera frase, y una nueva frase comienza. Es de remarcar que las primeras siete notas de esta nueva frase melódica se relacionan con la primera frase del tema (compases 1 a 4) como una inversión transpuesta exacta... (Forte, 1998: 17-18)

Al mismo tiempo, puede observarse en la figura 2.1, otra descripción. Una partitura describe la realidad musical poniendo el énfasis en algunos de sus atributos a través de un lenguaje gráfico altamente codificado. En ese sentido la partitura es una expresión metalingüística porque permite aludir a aspectos particulares del lenguaje.
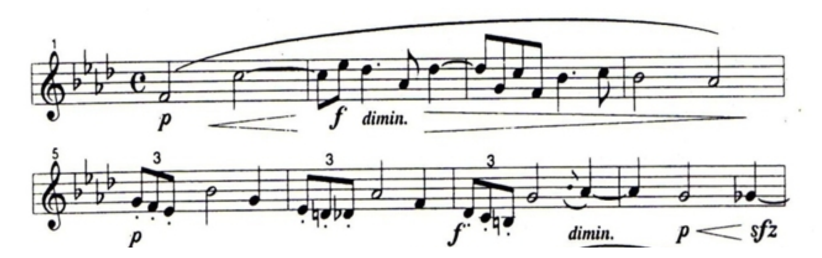


Figura 2.1. *Descripción de tercera persona. Compases iniciales del* Solo de Corno Inglés del III° Acto de Tristán e Isolda *de Wagner.*

La figura 2.2, por su parte, muestra la representación gráfica obtenida a través de un analizador de sonido de una serie de mediciones de señal sonora de la ejecución del *Solo de Corno Inglés* de Wagner. Se puede visualizar la representación del espectro, de la intensidad y de la envolvente dinámica.

Quedan ahí representados ciertos rasgos de la energía física suscitada en la experiencia musical.

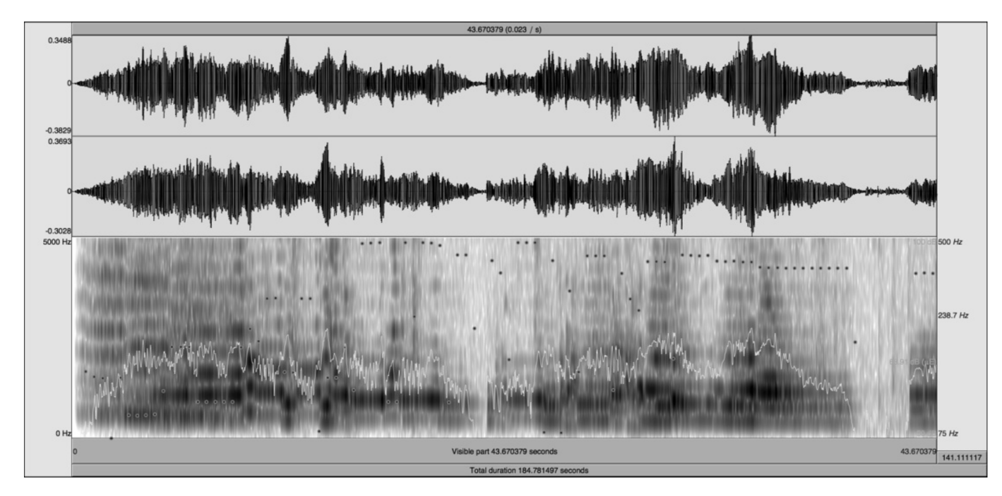


Figura 2.2. *Descripción de tercera persona. Representación gráfica del análisis de espectro, intensidad y envolvente dinámica (mediciones realizadas por un software analizador de sonido) de una ejecución del* Solo de Corno Inglés del III° Acto de Tristán e Isolda *de Wagner.*

¿Qué tienen en común estas descripciones y que su vez son diferentes de aquellas que denominamos *de primera persona*? Éstas buscan ser *más objetivas.* Es decir que buscan tener mayor poder comunicacional ya que al lograr un lenguaje más objetivo el otro puede entender más fielmente lo que se quiere describir. Estas son descripciones de *tercera persona*. Como las anteriores también describen la experiencia musical. Describen también la intencionalidad de la música. Pero aquí, la descripción está formalizada a través de modelos analíticos provenientes de diferentes disciplinas (en particular del campo de la Teoría de la Música).

Al poner en juego conceptos que formalizan el discurso la vía de comunicación se optimiza, ya que si mi interlocutor comparte conmigo los conceptos a los que aludo, entiende más cabalmente de qué estoy hablando. Así podemos decir que *el discurso se torna más objetivo* y a través de él podemos comunicarnos más inequívocamente. Si yo escribo una partitura y mi interlocutor conoce los conceptos que le permiten descodificarla, entonces puede comprender de manera relativamente precisa aquello que yo pretendí describir (por ejemplo, alturas y ritmo).

La descripción de tercera persona, entonces, persigue claramente la objetividad. Para ello, los contenidos de las descripciones están *modelizados*, es decir que forman parte de modelos formales. Las descripciones de tercera persona pueden capturar la totalidad del atributo del que pretenden dar cuenta. Así por si el analizador de sonido me permite describir la envolvente dinámica, es posible capturar a través de ese modelo formal su totalidad, sin que quede fuera de la descripción ninguna parte de dicho atributo. De este modo estas mediciones permiten abarcar más exhaustivamente la realidad. Sin embargo es necesario tener en cuenta que se trata de descripciones particulares de esa realidad física y que por lo tanto también son limitadas. Estas descripciones, al adquirir un formato objetivo se tornan en *mediciones* de la realidad física. Las mediciones permiten realizar sucesivas descripciones obteniendo los mismos resultados, incluso si esas descripciones están llevadas a cabo por diferentes subjetividades.

Pero las descripciones de tercera persona son también poderosas herramientas metacognitivas. A través de ellas podemos *repensar* la experiencia musical. En ese sentido es importante advertir que mientras anotamos una partitura reflexionamos profundamente sobre aspectos de la experiencia, al tiempo que la partitura nos va devolviendo una suerte de fotografía de aquel aspectos que queremos describir. El trabajo de anotación y el resultado de ella, la partitura, se torna así en un medio para reflexionar acerca de lo que nosotros mismos vivimos en el momento de vernos involucrados en la música, y del mismo modo nos permiten ir reeditando esas partes de la experiencia. Sin embargo, al depender fuertemente de modelos teóricos que las formalizan, están altamente codificadas, es decir que requieren que conozcamos y manejemos muy bien esos modelos para poder aplicarlos con corrección. Es decir que la pretensión de objetividad, de medición objetiva, que las descripciones de tercera persona tienen, imponen un criterio de *verdad* que las descripciones de primera persona no ostentan. De ese modo nosotros podemos decir que una partitura o un análisis acústico determinado, son verdaderos o falsos en relación a una determinada experiencia musical. A pesar de esto, como se verá a lo largo de los capítulos de este libro, la

plasmación de la descripción de tercera persona, no obstante su carácter objetivo, da cuenta también de una interpretación en la aplicación del modelo teórico, por eso los resultados a menudo pueden ser variados e incluso divergentes (Shifres y Wagner, enviado).

Las descripciones de tercera persona que están formalizadas a través de modelos teóricos provenientes del campo de la Teoría de la Música, tradicional y contemporánea, son el foco de la Educación Auditiva. Claramente el objetivo de esta disciplina es configurar y desarrollar tal tipo de descripciones. Entre ellas, de particular interés, están las partituras. Las partituras se basan en modelos teóricos que fueron asentándose con el correr de los siglos formalizando modos particulares de anotación u *ortografías musicales* que responden a músicas particulares. Debido a la importancia que revisten estas descripciones en este contexto, los capítulos siguientes ahondaran en ellas, proponiendo la utilización de modelos formales de la Teoría de la Música y fijando ortografías para la realización de partituras que favorezcan la comunicación y la metacognición.

Descripciones de Segunda Persona

Como hemos sugerido arriba, la vinculación entre los aspectos subjetivos de la experiencia musical y las descripciones objetivas son claves en la formación sistemática de los músicos. La idea es encontrar ese puente que pueda establecer esos vínculos entre subjetividad y objetividad de modo de que el análisis de la música que propiciamos quede fuertemente vinculado a los aspectos afectivamente más significativos de la experiencia.

Según Leman (2008) existen otros modos de describir la música que ostentan mayor poder comunicacional que las descripciones de primera persona, pero al mismo tiempo están fuertemente vinculados a la subjetividad. En la experiencia con el *Solo de Corno Inglés* de Wagner, les pedí a los estudiantes que observaran un video de un cornista tocándolo. A partir de esa observación ellos pudieron tener un acercamiento particular a ciertos contenidos estructurales y

expresivos del discurso musical. En el conjunto de movimientos del instrumentista – movimientos produccionales y movimientos expresivos – una serie de rasgos importantes de su propia experiencia de la pieza pudieron circular entre el cornista y los espectadores.

De manera similar, en su novela *Tu rostro mañana* Javier Marías (2007) describe una situación de comunicación musical muy particular. El protagonista, Jacques, observa a menudo a su vecino enfrente quien al regresar por las noches a su departamento, amplio y vacío, se regocija bailando solo o, a veces, acompañado por alguna partenaire. Un día, movido por los movimientos de su vecino, Jacques se pregunta acerca de la pieza que su vecino estará escuchando (ya que desde su ventana solamente puede verlo sin poder escuchar la música con la que está bailando). Finalmente recorre sus discos, selecciona uno, lo coloca en su reproductor y comienza a bailar también. A pesar de no saber si en verdad su vecino está escuchando la misma pieza, Jacques siente que su elección fue correcta. También, al rato, lo siente su vecino, quien junto a sus compañeras advierten los movimientos de Jacques y la relación con lo que ellos mismos estaban realizando. Abochornado por el descubrimiento, Jacques interrumpe súbitamente esa extraña comunicación corriendo la cortina de su ventana.

La escena muestra de manera señera como una persona puede *describir* la música que está escuchando a otra que no tiene acceso a escucharla a través de sus movimientos. Notablemente, ninguno de los dos interlocutores recurre a conceptos o formalizaciones. Sin embargo, los rasgos que se pretendían comunicar son claramente conllevados en su movimiento y ambos tienen la certidumbre de estar compartiendo la experiencia. A pesar de esta descripción está profundamente atravesada por la subjetividad, no asumimos *arbitrariedad* como lo hacemos con la descripción de primera persona. Del mismo modo, a pesar de no enmarcarse en un modelo teórico, como una descripción de tercera persona, ciertos contenidos son conllevados de manera clara y precisa. Podríamos decir que tuvo lugar una descripción de *segunda persona*.

De acuerdo con Leman (2008), las descripciones de segunda persona son aquellas que se vinculan a la experiencia *corporeizada* de una subjetividad.

Esta corporización la torna más claramente comunicable. Por un lado implican la posibilidad de capturar fielmente aspectos de esa subjetividad, pero por otro lado presentan la ventaja de un mayor poder comunicacional. Así, ciertos contenidos pueden comunicarse al otro de manera intuitiva, no conceptual.

Estas descripciones constituyen resonancias particulares de la realidad física. Se trata del modo en el que nuestro cuerpo resuena ante esa señal física. Así queda vinculado, a través del cuerpo, la subjetividad de la forma en movimiento (Leman, 2008; Stern, 2010) con la objetividad de su resonancia, es decir la subjetividad del que se mueve con la lectura objetiva por parte de alguien que la puede llevar a cabo porque su experiencia corporal es similar o se basa en los mismos principios o simplemente puede entrar en resonancia con ese movimiento. En estas descripciones, los contenidos son capturados a través de la resonancia corporal más allá de la conciencia. Así, muchas veces ni nos damos cuenta de que estamos atendiendo a esos movimientos y gestos y por ende, de que estamos comprendiendo mucho de lo que está aconteciendo musicalmente porque estamos procesando esa información. Por esta razón estas descripciones resemblan muchos modos de comunicación no verbal en los que se comparten estados emocionales, afectos y actitudes (Trevarthen, 1999/2000; Gómez ,1998). De ahí que reciben el nombre de *segunda persona* (Gomila, 2003). La resonancia conductual comunicada puede mantenerse a lo largo de toda la experiencia o puede, por el contrario, ir variando y presentar picos de alta comunicabilidad contra momentos en los que los contenidos parecen dejar de circular.

Además de la posibilidad de ser pre-conceptuales, y de su poder comunicacional, las descripciones de segunda persona resultan ventajosas en una serie de direcciones. Se basan en una tendencia amplia por la cual la gente elige participar en la música por el placer que implica entrar en resonancia conductual con ella, con las otras subjetividades y por los efectos que esa resonancia conductual tiene en los estados internos (Leman, 2008). Así, al movernos con la música capturamos muchos de sus rasgos al tiempo que, por la comodidad sentida de esos movimientos, tenemos una certeza de estar comprendiendo su desarrollo. El significado de la experiencia musical se

manifiesta a través de ese compromiso directo y se dimensiona de acuerdo al alcance de la resonancia conductual.

Estas descripciones amplían la concepción de la comunicación musical. No son solamente las descripciones verbales las que pueden conllevar el significado sentido de la música. Como se observa claramente en el ejemplo del director de orquesta que se comunica con sus músicos a través de sus movimientos, ese sentido de la música puede capturarse a través de vías que no son lingüísticas musicales (sonoras) por un lado, ni verbales por el otro. Pero al mismo tiempo, a pesar de que esos movimientos pueden ser totalmente intuitivos, también pueden estar, como en el caso del director de orquesta, atravesados por modelos teóricos (en este caso los que sustentan la marcación en la orquesta) más o menos codificados.

De acuerdo con Leman (2008) las descripciones de segunda persona pueden adoptar diferentes formatos

> Las interacciones basadas en destrezas miméticas, o escenarios de acción ensayada, tales como tocar un instrumento musical;
> Las interacciones basadas en gestos dirigidos hacia metas que no requieren destrezas altamente desarrolladas, pero que sin embargo pueden ser altamente dependientes del contexto cultural, tales como los gestos simbólicos; y
> Las interacciones basadas en secuencias episódicas de acción directa que comprenden respuestas basadas en nuestras capacidades emotivas, afectivas y expresivas. (Leman, 2008: 30)

A lo largo de los siguientes capítulos se destacará la importancia de este tipo de descripciones tanto en la comunicación como en los procesos de construcción del significado musical.

Síntesis y prospectiva

Comprender el lenguaje musical implica poder operar con él en una multiplicidad de contextos. En cuanto a los alcances de la Educación Auditiva, algunas de las situaciones más relevantes tienen que ver con la *producción de sentido* de lo que escuchamos, tocamos, componemos, etc. Es decir que nos interesa fundamentalmente explorar el modo en el que la experiencia se torna

significativa. Una experiencia musical significativa implica enunciados musicales coherentes. Por ello decimos que comprender la música entraña también poder producir enunciados nuevos *verosímiles*, es decir, posibles con ideas propias o a partir de la elaboración de ideas musicales de otros. Pero asimismo suponemos que entender la música implica poder comunicar de manera eficiente esos enunciados y los significados que de ellos se desprenden.

Como comprender es crear sentido, podemos decir que la música se crea en cada experiencia. En este contexto, entonces, la capacidad de audición musical, es decir aquello que llamamos *el oído musical* es una capacidad de gran complejidad que involucra habilidades netamente perceptuales, de categorización, de análisis y de resolución de problemas, pero que también implica la posibilidad de *imaginar la música* en cada experiencia de audición, para crear sentido en la acción – *musicar,* tocando, componiendo, cantando, bailando, etc.- (ver capítulo 1).

En el desarrollo de las habilidades de audición musical, el cuerpo, el movimiento, las imágenes, las narrativas, entre otros, son medios que la mente utiliza para *imaginar* la música y para *comunicarla eficientemente.* De este modo imaginación y comunicación son los pilares del pensamiento musical. Pero tanto una como la otra están restringidas por condiciones de posibilidad que dependen de la existencia de modelos conceptuales compartidos en el contexto de una determinada cultura musical. Así las conceptualizaciones provenientes de la Teoría de la Música vienen en nuestro auxilio para completar el proceso de significación. En tal sentido esos conceptos y modelos teóricos son herramientas *hermenéuticas* y el resultado de su uso son las interpretaciones de la realidad musical.

Como ya se señaló (capítulo 1) la Teoría de la Música es también, de este modo, un medio creado por la tradición pedagógico-musicológica para *imaginar la música* (Cook, 1990; 2007). Es por ello que la teoría, al tiempo que sirve para la medición objetiva de la realidad musical a través de los sistemas elaborados para ello, es una base para la interpretación de esas mediciones.

En muchos casos, por implicar conductas, que pueden ser a menudo observables, las herramientas hermenéuticas son al mismo tiempo *descripciones* de la música, es decir formas de metalenguaje. Las descripciones musicales varían en sus formatos, su poder comunicacional y su compromiso con la subjetividad y la objetividad. De este modo podemos hablar de descripciones de:

- Primera Persona: representaciones narrativizadas, metafóricas, y análisis hermenéutico;
- Tercera Persona: modelos de análisis, mediciones acústicas, notación convencionalizada;
- Segunda Persona: movimiento, articulaciones corporales.

A partir de todo esto vemos que el desarrollo de las habilidades de audición implica el abordaje de una serie de contenidos y atributos de la música que pueden ser descriptos bajo diferentes formatos.
La Educación Auditiva, como disciplina propedéutica en la formación de los músicos profesionales busca el desarrollo del pensamiento musical en términos de los modelos más formalizados. De este modo, se suelen valorar las descripciones de tercera persona que somos capaces de formular a partir de la experiencia musical. Sin embargo, es un desafío del enfoque propuesto en este libro, configurar tales descripciones de tercera persona asumiendo una *continuidad ontológica* con las descripciones de primera y segunda persona, con el objeto de que la elaboración de esas descripciones teóricas no nos alejen de la realidad musical sentida.

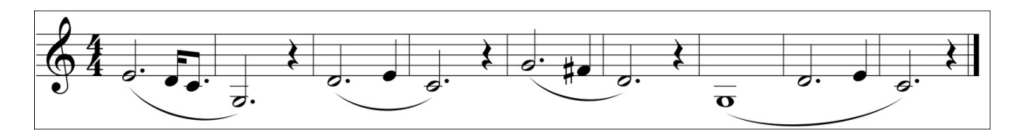


Figura 2.3. *Transcripción de la melodía de corno del tema del* Piu Andante del 4[to] Movimiento de la 1[ra] Sinfonía *de J. Brahms (compases 30-46).*

En dirección al logro de ese objetivo le pedí a un grupo de estudiantes – con un cuatrimestre de instrucción musical formal – que escucharan el tema del *Piu*

Andante del 4^{to} *Movimiento* de la *Primera Sinfonía* de J. Brahms (compases 30-46), cuya melodía principal se transcribe en la figura 2.3.

La consigna inicial para la primera audición fue la de involucrarse en una escucha activa a través del compromiso corporal (movimiento, voz, etc.). Luego, les pedí que describieran en primera persona la experiencia. Algunas de esas descripciones buscaron comunicar claramente aspectos de su subjetividad. Así, un estudiante señaló:

> Los bronces siempre abren ventanas en mi imaginación hacia paisajes de grandeza, hacia las maravillas de este mundo y de otros imaginarios. El sonido poderoso, potente me hace sentir capaz de soñar sin límites y alcanzar esos sueños con mis propias manos.
> La flauta, por el contrario me tranquiliza, relaja mis pasiones y me hace adoptar una postura más humilde, más bondadosa y comprensiva ante los hechos del mundo. Aunque cierta tensión trata de sacarme de ese estado de control, la paz se consolida hacia el final

Por su parte otro estudiante describió otros aspectos

> El fragmento me condujo a un tiempo que se ralenta, un momento en el que la velocidad del mundo se reduce a un estado de movimiento mínimo donde es posible respirar profundamente y utilizar el tiempo para dar lugar a lo que nos rodea. Los cambios de intensidad a lo largo de la pieza dan lugar a esa idea de "detención del tiempo", así como también la alternancia de los instrumentos. Así los cambios tímbricos generan diferentes estados que llegan a un climax para reposar luego en el final. La obra denota un movimiento que fluye y no se detiene, el tiempo lento o mejor dicho, la sensación de tempo lento demarcado por la sucesión de notas largas, contribuye a esa sensación

Se observa en esta descripción una intencionalidad explicativa. Aparece claramente aquella idea de Kramer de que cómo la música nos persuade para explicárnosla. Asimismo se observa la utilización de conceptos relativamente formalizados para proveer tal explicación.

La siguiente consigna consistió en volver a escuchar la pieza y ahora pensar en la melodía, en términos de su construcción (véase capítulos 4, 7 y 10), atendiendo al contorno melódico, los patrones tonales empleados, los grados de la escala correspondientes a sitios claves del discurso (en términos de tensión y reposo), entre otros rasgos. Es decir que se pidió una descripción *más objetiva* mediada por algún tipo de modelo teórico. Pero se puso especial atención a que esas descripciones pudieran contribuir a fijar, reforzar o explicar

las descripciones anteriores. Así, los estudiantes pudieron vincular los aspectos del ritmo con sus descripciones de movimiento, las configuraciones sobre los acordes de tónica y dominante en vinculación a las relaciones de tensión y relajación, la presencia de notas por fuera del nivel diatónico en relación a los puntos de máxima tensión, entre otras vinculaciones. De este modo, esta breve descripción *más objetiva* vinculada a las reflexiones atravesadas por su subjetividad, les permitió a los estudiantes configurar una explicación de la pieza perdurable a partir de las dos audiciones, y de allí pasar coherentemente a la expresión en la partitura. Al mismo tiempo pudieron constatar que las explicaciones basadas en los modelos teóricos les resultaban más lejanas si no las podían vincular a la experiencia sentida, y por lo tanto la formalización se les tornaba más difícil.

Esta experiencia es simplemente un punto de partida para entender que las formalizaciones teóricas y las representaciones convencionalizadas (como las de la partitura) resultan más accesibles en la medida que contribuyen a la explicación de los significados elaborados originalmente. En otros términos se trata de encontrar los canales para poder vincular de la manera más natural posible las descripciones teóricas y notacionales a la experiencia musical cotidiana.

Notas

1. Tales configuraciones estructurales serán el nudo de lo que abordarán los sucesivos capítulos de este libro.
2. Un término intraducible que remite a la idea de “oportunidades u ofrecimientos para”, aquello que se nos hace disponible para realizar una acción.

Referencias musicales

Brahms, J. (1876). *1ra Sinfonía*. *4to Movimiento.* CD: *Brahms Complete Symphonies. Disc 1.* Intérprete: Orquesta Sinfónica de Viena dirigida por W. Sawallisch. (1962/1993). Philips. Pista 4.

Manzon, J. y Toledo, J. (1960). *Por el amor de amar*. CD: *En mi piel.* Intérprete: Concha Buika (2011). Warner Music. Pista 1.

Marsell, C. (2000). *Requiem for a dream.* (banda sonora de la película homónima de D. Aronofsky). CD Intérprete: Marsell y Kronos Quartet *Requiem for a Dream (Soundtrack)*. Nonesuch Records.

Popular Mongolia (S/D). *Canto Tradicional.* En http://www.youtube.com/watch?v=8Y4SCDzNwUY (Video consultado el 15 de marzo de 2012).

Ramírez, A. y Tejada Gómez, A. (1950). *Volveré siempre a San Juan.* CD: *Pasaje al Corazón* (2005). Intérprete: Claudia Pirán. Marka discográfica. Pista 5

Wagner, R. (1859). *Solo de Corno Inglés* del *III Acto* de *Tristán e Isolda.* CD: *Tristan & Isolde (Highlights) Disc 2.* Intérprete: Orquesta Sinfónica de Innsbruck y Solistas, dirigidos por R. Wagner. (1993). Pilz GMBH & Co. Media Group. Pista 4.

Referencias bibliográficas

Beard, D. y Gloag, K. (2005). *Musicology. The key concepts.* Londres y Nueva York. Routledge.

Clarke, E. F. (2005). *Way of Listening. An ecological approach to the perception of musical meaning.* Oxford y Nueva York. Oxford University Press.

Cobley, P. (Ed.) (2001). *The Routledge Companion to Semiotics and Linguistics*. London: Routledge.

Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Cook, N. (2007). "Imagining things: mind into music (and back again)." *Proceedings of The British Academy, 147,* 123-146.

de Quincey, C. (2000). "Intersubjectivity: Exploring consciousness from the second-person perspective". *Journal of Transpersonal Psychology, 32* (2), 135-155.

de Waal, F. B. M. (2007). "The 'Russian doll' model of empathy and imitation". En S. Braten (Ed.) *On Being Moved. From Mirror Neurons to Empathy,* (pp. 49-69). Amsterdam y Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.

Forte, A. (1998). A Schenkerian Reading of an excerpt from Tristan und Isolde. *Musicae Scientiae*, Special Issue, 15-26.

Gibson, J.J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception.* Hillsdale, NJ: Laywrence Erlbaum.

Gómez, J. C. (1998). Do concepts of Intersubjectivity apply to non-human primates?. En S. Bråten (Ed.) *Intersubjective Communication and Emotion in Early Ontogeny*. Cambridge: University Press. 245-259.

Gomila, A. (2003). "La perspectiva de segunda persona de la atribución mental". En A. Duarte y E. Rabossi (Eds.) *Psicología Cognitiva y Filosofía de la Mente.* Buenos Aires y Madrid. Alianza Editorial.

Imberty, M. (1998). "Du vide à l'infini: Homologies structurales reporées dans Tristan àpartir du solo de cor anglais du III° acte". *Musicae Scietiae*, Especial Issue, 91-116.

Juslin, P. y Sloboda, J. A. (2001). "Music and emotion: introduction.". En P. Juslin y J. A. Sloboda (Eds.) *Music and Emotion. Theory and Research,* pp 3-20. Nueva York: Oxford University Press.

Kramer, L. (2002). *Musical Meanings. Toward a Critical History*. Berkeley: University of California Press.

Kramer, L. (2008). *Why Classical Music Still Matters*. Berkeley: University of California Press.

Kramer, L. (2011). *Interpreting Music.* Berkeley y Los Angeles: University of California Press.

Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge, MA y Londres: The MIT Press.

Marías, J. (2007). *Tu Rostro Mañana.* Madrid: Alfaguara.

Nelson, T. O. (1999). "Cognition versus Metacognition". En R. Sternberg (Ed.) *The Nature of Cognition* (pp. 625-641). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Shifres, F. (2012). "Bases para una Educación Auditiva Intersubjetiva". Trabajo presentado al *II Seminario "Adquisición y Desarrollo del Lenguaje Musical en la Enseñanza Formal de la Música"*. Buenos Aires (Octubre de 2012).

Shifres, F. (Enviado). Lenguaje musical, metalenguaje y las dimensiones ignoradas en el desarrollo de las habilidades auditivas. En F. Shifres y P. J. Holguín Tovar (Eds.) *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación* (pp. 23-46). (En proceso de evaluación.)

Shifres, F. y Wagner, V. (Enviado). Transformaciones discursivas en el desarrollo de las habilidades auditivas. Imaginación vs. réplica. En F. Shifres y P. J. Holguín

Tovar (Eds.) *El Desarrollo de las Habilidades Auditivas de los Músicos. Teoría e Investigación* (pp. 151-173). (En proceso de evaluación.)

Shifres, F., Pereira Ghiena, A., Herrera, R. y Bordoni, M. (2012). "Estilo de ejecución musical y de danza en el tango. Atributos, competencia y experiencia dinámica". *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, 7* (2), en prensa.

Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover and London: Wesleyan University Press.

Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in Psychology, the Arts, Psychoterapy and Development*. Oxford: Oxford University Press.

Trevarthen, C. (1999/2000). "Musicality and the Intrinsic Motive Pulse: evidence from human psychobiology and infant communication." *Musica Scientie*, Special Issue, 155-213.

CAPÍTULO 3

LA TEMPORALIDAD DE LA MÚSICA

María de la Paz Jacquier y María Inés Burcet

La música se desarrolla en el tiempo y es, a su vez, la experiencia que tenemos durante ese tiempo la que nos permite significarla. En otras palabras, la dimensión temporal constituye una cualidad esencial de la música que es experimentada y organizada por el oyente, de acuerdo a características *tipo reloj o narrativas* (Epstein, 1995; Shifres, 2006). De este modo, podemos pensar en un sentido *tipo reloj* de la experiencia temporal, como forma medida del tiempo vivido, por ejemplo, cuando marcamos un pulso y contamos sus unidades para estimar cuánto dura; y en un sentido *narrativo* de la experiencia del tiempo que nos remite a la propia configuración del tiempo musical o al establecimiento y caracterización de sucesiones de eventos musicales, por ejemplo, al describir aquello que escuchamos en términos de cómo sentimos el transcurso temporal en relación a la tensión y distensión, qué aconteció antes y qué ocurrió después.

El sentido *tipo reloj* de la experiencia temporal

La experiencia del tiempo *tipo reloj* se vincula con los aspectos cuantificables o medibles de la experiencia musical. Se dice *tipo reloj* siguiendo la idea de dividir el tiempo en intervalos iguales que se toman como unidad de medida. Por ejemplo, en la *Chamarrita de una bailanta* de W. Benavidez, interpretada por Soledad Villamil, podemos percutir un pulso, y luego contar cuántas pulsaciones dura la estrofa y cuántas el interludio para decir si estrofa e interludio duran lo mismo.

También podemos valernos de la medición para contrastar con nuestra experiencia más directa de duración de la música. Por ejemplo, en una ocasión propusimos a los estudiantes escuchar la *Gavota de la Suite Orquestal Nro 1 en Do Mayor* de J. S. Bach y comparar la duración de las seis partes en las que podemos organizar el comienzo de la pieza (fragmento 0:00 al 1:01). Los estudiantes, guiándose por la propia *intuición de duración*, coincidieron en señalar que la tercera parte era más extensa que la primera y que la segunda. Según Henri Bergson (1903), la *intuición de la duración* es el modo directo o simple de representarnos la duración, desde su movilidad y su fluencia. Luego, podemos solidificar esa duración para dividirla y contarla, y obtener así un punto de vista de la realidad que fluye. En ese análisis, advierte el autor, operamos sobre el recuerdo inmóvil de la duración vivida, "… sobre la huella inmóvil que la movilidad de la duración deja tras sí, no sobre la duración misma" (Bergson, 1903: 22).

Pero, ¿qué podía aportarnos la medición, en esta situación de audición y análisis, siendo que ya 'conozco la fluencia de la duración' desde mi experiencia? Propusimos cotejar esa primera intuición de la duración a través de un conteo en número de tiempos de cada parte. Así, los estudiantes verificaron que las cuatro partes duraban lo mismo. Buscábamos un lenguaje común que describiera y permitiera comunicar cómo había sido la experiencia musical. En este caso, contar la cantidad de tiempos que dura una parte, nos brindó herramientas para *objetivar* su dimensión y, de ese modo, poder comunicarnos acordando términos y descripciones acerca la música que estamos compartiendo y analizando.

En situaciones donde nuestra intuición de duración no se corresponde con los resultados de un análisis cuantitativo, emerge un impulso para reflexionar acerca de qué componentes musicales podrían estar interviniendo en dicha experiencia. Así, por ejemplo, en aquella ocasión, los estudiantes hipotetizaron que el comportamiento melódico contrastante de la tercera parte podría haber sido el motivo por el cual sintieron que esa parte tenía una duración diferente, particularmente más extensa.

No se trata de desestimar en el análisis la impronta de la experiencia directa con la música, sino justamente de apoyarnos en ella para que resulte significativo. Caso contrario, si partimos de los conceptos, como señala Bergson, sustituimos la organización interior vivida de algo por un esquema o una construcción exterior. Es decir, si anteponemos la teoría de la música a la experiencia propia con la música, corremos el riesgo de 'solidificar' esa experiencia, perdiendo sus cualidades vitales, por ejemplo, la intuición de la duración en interacción con los componentes musicales particulares de la tercera parte de la *Gavota*.

Como se verá, otras perspectivas del sentido *tipo reloj* de la experiencia del tiempo serán desarrolladas en capítulos subsiguientes. Así, la *estructura métrica,* como organización de regularidades temporales percibidas (ver Capítulo 5), y el *ritmo,* como organización de patrones de eventos que se vinculan con dicha estructura (ver Capítulo 6), son vistos también a partir de ese modo cuantitativo de percibir y pensar la temporalidad de la música. Por el contrario, este capítulo aborda una mirada más cualitativa de la experiencia del tiempo en la música.

El sentido *narrativo* de la experiencia temporal

El sentido *narrativo* refiere a diferentes aspectos cualitativos de la experiencia del tiempo. Esto ha sido explicado desde múltiples perspectivas. Así, por ejemplo, puede ser visto tanto siguiendo las cualidades dinámico-temporales de la experiencia (ver Imberty, 1997; 2011) como atendiendo a la organización y caracterización de las sucesiones de eventos en términos de qué sucedió antes y después (ver Imberty, 1981).

En línea con las teorizaciones psicológicas acerca de la cualidad dinámico-temporal de la experiencia musical, Michel Imberty (1997) alude a la narratividad de la música en el sentido de presentar la tensión propia de la trama narrativa desarrollada en el tiempo. La *envoltura narrativa* de la experiencia con la música implica una línea de tensión dramática, que es

anterior al lenguaje o, al menos, prescinde de él, pero que toma el sentido vital de los personajes en la trama. La trama temporal de la experiencia refiere a la organización sentida durante la experiencia musical. En esta concepción, el foco no está puesto en qué está contando la música (el relato), sino en el modo en que está siendo contada (el discurso) y en el que está siendo sentida (la experiencia). Por ejemplo, al escuchar la obra *Chamarrita de una bailanta* de W. Benavidez, la tensión dramática experimentada es diferente a la que proviene de escuchar la *Gavota de la Suite Orquestal N^{ro}1 en Do Mayor* de J. S. Bach, siendo, a su vez, única en cuanto a cómo organice y sienta cada oyente ese transcurrir musical.

Según Paul Ricœur, toda experiencia humana es de carácter temporal:

> El mundo desplegado por toda obra narrativa es siempre un mundo temporal. (…) el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal (Ricœur, 1983: 41).

En la experiencia *narrativa* del tiempo llenamos de contenido lo que transcurre en él, es decir, experimentamos el paso del tiempo a partir de la identificación de acontecimientos en el continuo temporal. En este sentido, la experiencia narrativa de la música alude a la vivencia del tiempo durante la audición de la obra, pero también a la re-vivencia de esa temporalidad al momento de referirnos a ella donde volvemos a transitarla (Jacquier, 2011; 2012).

Como hemos señalado, la experiencia *narrativa* del tiempo ha sido vinculada también parcialmente a la organización y al establecimiento de relaciones antes-después entre segmentos musicales. Esta concepción *narrativa* de la experiencia temporal será central en la perspectiva propuesta en este capítulo, ya que da lugar a descripciones que involucran aspectos secuenciales de la experiencia. Así, cuando nos referimos a lo que escuchamos a lo largo de la audición de una pieza musical, recuperamos el tiempo transcurrido mediante el ordenamiento de aquellos aspectos aprehendidos en ese tiempo.

En una investigación relativa a esta temática (Jacquier, 2008), al escuchar la *Danza Húngara N^{ro} 3 en Fa Mayor* de J. Brahms, los oyentes organizaron sus

discursos de diversas maneras. Por ejemplo, algunas descripciones aludieron explícitamente a la organización estructural[1]:

> Una obra con varias partes, básicamente se alternan dos. Una obra ejecutada más que nada por instrumentos de viento que alterna dos partes, me parece a mí, constantemente. Una parte como más picaresca, se podría llegar a decir, y otra más solemne. Y en un momento, una de las partes, de esas partes picarescas, se transforma totalmente, con mucha intensidad, aumenta también la densidad sonora, la cantidad de instrumentos, y todavía tiene reminiscencias de esa primera parte, de la parte picaresca, pero, al aumentar todo, es como que le cambia también el carácter a esa parte. Y finaliza como empieza.

Pero otros participantes proporcionaron descripciones alternativas en las que la experiencia de la música se manifestó a través de una organización temporal de hechos hilvanados dentro de una narración:

> Me imaginé como diferentes escenas. Me iba imaginando una película o un fragmento de una película. Primero una chica que da saltos suaves juntando flores. La distrae una mariposa, cuando baja el bum bum. Después, aparece esa música… tenebrosa… hay algo acechando. Digamos un lobo. Y sigue juntando mariposas, sigue juntando flores y distrayéndose con las mariposas. El lobo se sigue acercando, mirando para todos lados. No se ven. Y en un momento aparece un salvador, antes de que se encuentren; y se enfrentan. La música acompaña como para que haya un enfrentamiento entre el lobo y el defensor de esta chica. Pero lo termina domesticando. Y se van los tres felices.

Organizar la temporalidad de la música de modo narrativo implica dar sentido a lo que escuchamos al tiempo que escuchamos. Pero luego, comunicar esa organización implica dar sentido al recuerdo. Al respecto, Eric Kandel *et al.* (1997) consideran que, al recuperar la información, ponemos en marcha “diversas estrategias cognitivas que incluyen comparaciones, inferencias, conjeturas perspicaces y suposiciones” (1997: 700). Siguiendo esta idea, podríamos decir que los oyentes dan sentido a lo que escuchan y, luego, también otorgan sentido al recuerdo de lo escuchado.

Procesos de segmentación y agrupamiento

Durante la audición de una pieza musical, podemos identificar la presencia de elementos que nos llaman la atención y que permiten organizarla

temporalmente. Proponemos involucrarnos en la pieza *No me dejes, canoíta* interpretada por R. Barboza, escuchándola y acompañándola con movimientos diversos, y luego describir la sucesión de los eventos que nos resultaron más pregnantes durante la audición. En el transcurso musical, se van identificando indicios perceptuales (elementos salientes) que nos permiten simplificar y ordenar el conjunto de información que estamos recibiendo para no sobrecargar la memoria de detalles, y, de ese modo, elaborar un bosquejo de la obra musical (Deliège, 1992).

Así, en el proceso de comprender la música, el oyente tiende a segmentar el continuo musical. La segmentación, como proceso perceptivo, permite dar cuenta de cómo es la vivencia del tiempo en la música. Este proceso implica la identificación de, por ejemplo, rupturas y cambios cualitativamente importantes en el flujo temporal musical. De tal modo, depende de los modelos aprendidos culturalmente y de la estructura propia de la obra (Imberty, 1981; 1997).

Mientras que Imberty (1981) considera que nuestra percepción procede *segmentando* el discurso musical, Fred Lerdahl y Ray Jackendoff (1983), desde una mirada más computacional, consideran que el oyente organiza la información temporal *agrupando*, por lo que centran su modelo de análisis en la noción de *grupo perceptual*. Aunque los procesos perceptuales de segmentación y agrupamiento parecen involucrados en estrategias de análisis diferentes, pueden ser considerados como complementarios, pues ambos nos permitirán organizar y describir la temporalidad de la música. Según Irène Deliège (1992), cuando reconocemos que ciertas características permanecen invariantes durante todo un grupo es porque estamos operando con el *principio de similitud*; y cuando establecemos segmentaciones, estamos operando con el *principio de diferencia*.

Por ejemplo, al escuchar el *Aria 'Rejoice Greatly, O Daughter of Zion'* del *Messiah* de G. Handel, podemos advertir *cambios* tímbricos que colaboran en el proceso de segmentación entre partes cantadas y partes instrumentales. A su vez, la *permanencia* de ciertos rasgos de los eventos, como la melodía a cargo de un mismo instrumento, da lugar al proceso de agrupamiento de los eventos musicales.

En línea con esa perspectiva gestáltica, Leonard Meyer (1956) señala que los estímulos que percibimos son organizados y agrupados en formas simples, completas y satisfactorias dependiendo de la experiencia cultural. Por lo tanto, podemos suponer que el modo en que organizamos la música escuchada depende de nuestro entorno cultural y de los tipos de organización que resultan posibles y coherentes en él. De esta manera, según la *Teoría Generativa de la Música Tonal* de Lerdahl y Jackendoff (1983), el oyente pone en marcha determinados criterios de agrupamiento aprendidos por enculturación. Los autores definen un conjunto de *reglas de agrupamiento* de acuerdo a las cuales un silencio, un cambio de registro, dinámica, articulación, simetría o una nota más larga son algunos de los criterios que aplicamos para agrupar.

Para poner en evidencia el modo en que espontáneamente utilizamos estas reglas al agrupar eventos musicales sucesivos, se propone escuchar el *2do Movimiento de la Sinfonía Nro 94 'La sorpresa'* de J. Haydn. En el primer fragmento de esta obra (fragmento 0:00 al 0:16), podemos establecer partes y luego reflexionar acerca de los criterios con los que estamos operando. Entonces, probablemente organicemos el fragmento en cuatro partes si tomamos como criterio la nota larga en la que finalizan; pero también podemos organizarlo en dos partes, que reagrupan los anteriores, si el criterio responde a la identificación de las mismas características melódicas con las que se inician. En el gráfico de la figura 3.1, se sintetizan estos dos criterios.

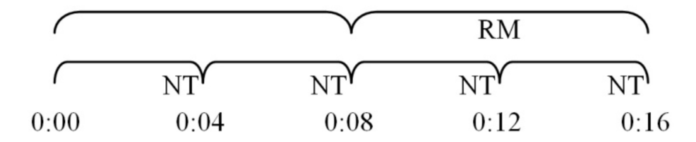


Figura 3.1. *Representación gráfica de la organización del comienzo (0.00 - 0.16) del* 2do Movimiento de la Sinfonía Nro 94 'La sorpresa' *de J. Haydn: en cuatro partes, de acuerdo a las 'notas largas' (NT), y en dos partes, de acuerdo a la 'repetición de la melodía' (RM). En la parte inferior del gráfico se indican los segundos.*

Consideraremos a los gráficos como un dispositivo metalingüístico que permite representar gráficamente la temporalidad de la música, traspasando la dimensión temporal a una dimensión espacial (en el eje horizontal y de izquierda a derecha). Es por ello que resulta una herramienta valiosa al

momento de compartir el análisis, porque nos permite situarnos y contextualizar la porción de música a la cual nos referimos, y, como se verá, será retomada en el desarrollo de los diferentes capítulos de este volumen.

Volviendo a los procesos de segmentación y agrupamiento, si bien la nota larga es un criterio para agrupar eventos musicales (delimitando grupos), hay otras reglas que también interactúan en este proceso. Al escuchar o cantar las cuecas anónimas bolivianas *El Chaleco/Traidora*, interpretadas por Luna Monti y Juan Quintero, podemos advertir que los silencios o los sonidos largos de la voz cantada permiten segmentar el discurso, pero que, además, la simetría dada por melodía de cada verso colabora en agrupar los elementos musicales de ese modo.

> Un chaleco a medio hacer
> del color del sufrimiento
> con adornos del olvido
> y la tela de escarmiento.
>
> Un chaleco a medio hacer
> del color del sufrimiento
> con adornos del olvido
> y la tela de escarmiento.
>
> Has visto morir el sol
> por los rayos de la tarde
> así me'i de morir yo
> sin dar mis quejas a nadie
> así me'i de morir yo
> sin dar mis quejas a nadie (…) (Anónima)

Por ejemplo, en el primer verso "un chaleco a medio ha***cer***", la última sílaba se extiende y, además, se genera un silencio que separa este verso del siguiente. Mientras que el verso "***por*** los rayos de la tarde" comienza con un sonido alargado expresivamente que, en lugar de segmentar el discurso, se integra a los sonidos siguientes formando parte de una misma unidad o grupo. En este caso, la simetría de la melodía de los versos sería el criterio de preferencia para establecer los grupos y no el sonido largo. De este modo se observa que los oyentes pueden establecer grados de preferencia entre los posibles criterios de agrupamiento, que se conjugan con las características estructurales de la

obra escuchada y el sentido producido de aquello que se percibe (Lerdahl y Jackendoff, 1983).

Según Justin London (2001), la *Teoría Generativa* no describe específicamente cómo son las relaciones estructurales de los eventos dentro de cada grupo perceptual. En tal sentido, Grosvenor Cooper y Leonard Meyer (1960), refiriéndose a la *Estructura Rítmica de la Música*, puntualizan que el oyente agrupa los eventos débiles en torno a eventos fuertes, y agrupamientos rítmicos débiles en torno a agrupamientos rítmicos fuertes (ver Capítulo 6, § *El agrupamiento rítmico mínimo y la relación fuerte/débil*, en este volumen). De este modo, la música se organiza en niveles arquitectónicos, configurando una *estructura de agrupamiento*[2]. Particularmente, estos autores dan cuenta de la complementariedad de los procesos de agrupamiento y segmentación señalando que ciertos elementos de la música colaboran en los procesos de segmentación (como la diferencia de timbre y volumen, la distancia en tiempo y altura, la repetición de un agrupamiento) mientras que otros, en los procesos de agrupamiento (como la proximidad en tiempo y altura, la semejanza entre agrupamientos).

La organización jerárquica y la organización lineal del tiempo

Algunas teorías de análisis musical postulan que diversos aspectos de la organización de la música es de naturaleza *jerárquica* (ver Lerdahl y Jackendoff, 1983; Schenker, 1990). Aunque a menudo la noción de jerarquía es utilizada en un sentido amplio, definida estrictamente, una estructura jerárquica "… es una organización compuesta por distintos elementos o áreas relacionados de tal manera que cada elemento o área, o bien contiene otros elementos o áreas, o bien está subsumido o contenido en ellos" (Lerdahl y Jackendoff, 1983: 14-15). La estructura de agrupamiento se organiza jerárquicamente, esto implica que los elementos se ubican en niveles que resultan relativamente subordinados o supraordinados unos respecto de otros (ver, por ejemplo, el gráfico de la figura 3.1).

La psicología cognitiva de la música considera que los procesos de comprensión musical reflejan las estructura musicales. De ese modo, no sólo la música sino también la comprensión de la música ha sido descripta como jerárquica (ver Krumhansl, 1996; Martínez, 2002). Estas teorizaciones plantean que los procesos cognitivos en general ocurrirían de acuerdo a diferentes niveles jerárquicos, donde ciertos procesos más básicos colaboran en otros procesos más complejos, como también la organización de la música en particular, de un modo más general o más específico (Martínez, 2002).

En esta dirección, Amadine Penel y Carolyn Drake (2000) señalan que la percepción de las partes, grupos más breves, o niveles inferiores de la estructura está influenciada especialmente por la organización melódica y por las cualidades propias de la ejecución expresiva. Es decir, más allá de la estructura de la pieza *per se*, el oyente captura las microvariaciones expresivas que realiza el ejecutante, y ello incide en el modo en el que delimita los grupos perceptuales. Apoyándonos en esta idea, podemos suponer que la percepción de los grupos más abarcadores o de los niveles superiores está ligada principalmente a niveles más globales de la organización melódica, a los patrones armónicos, a la reiteración o la variación de una melodía, entre otras cosas.

Por ejemplo, tomando un fragmento más extenso (fragmento 0:00 al 0:33) de la ejecución de la pieza de J. Haydn anteriormente nombrada, podemos identificar 8 grupos, que se organizan en 4 grupos de un nivel jerárquico superior, que a su vez pueden organizarse en 2 grupos de un nivel jerárquico aún superior, y, a su vez, esos 2 grupos conforman un único grupo que corresponde al fragmento musical en su totalidad (ver figura 3.2). Particularmente, organizamos este fragmento en grupos o partes que se segmentan sucesivamente en dos grupos de igual duración, guardando así la simetría y la proporción.

En el fragmento inicial de la *Gavota de la Suite Orquestal N^{ro} 1 en Do Mayor* de J. S. Bach (fragmento 0:00 al 1:01), también identificamos una organización estructural proporcional, pero las relaciones no son siempre binarias, es decir, no siempre un nivel es segmentado en dos unidades del nivel inferior. En el gráfico de la figura 3.3, se observa que cada parte del nivel intermedio de la

estructura contiene dos partes del nivel inferior, mientras que el del nivel superior, tres.

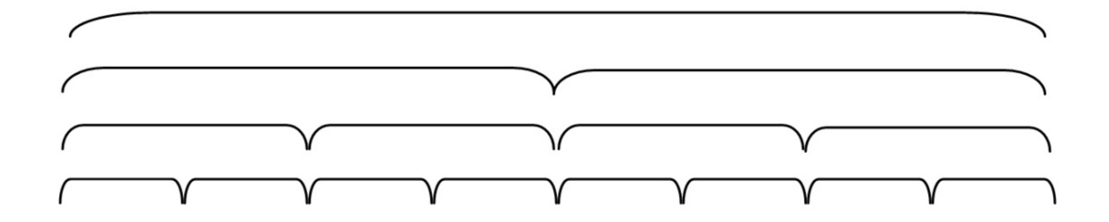


Figura 3.2. *Representación gráfica de la estructura de agrupamiento del comienzo (0.00 - 0.33) del* 2do Movimiento de la Sinfonía Nro 94 'La sorpresa' *de J. Haydn.*

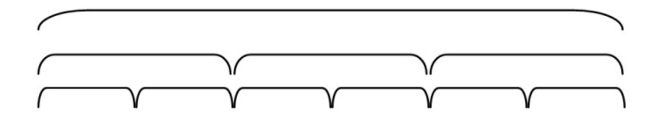


Figura 3.3. *Representación gráfica de la estructura de agrupamiento del comienzo (0.00 - 1.01) de la* Gavota de la Suite Orquestal Nro 1 en Do Mayor *de J. S. Bach.*

En cambio, en la *Entrée de la Femme*, número correspondiente al 1er Acto del Ballet *Relâche* de E. Satie, podemos percibir cambios con diferente jerarquía que nos permiten ir construyendo la estructura de agrupamiento en diferentes niveles, aun cuando no encontremos relaciones proporcionales entre los grupos, determinando simetrías en la organización de cada nivel (ver figura 3.4).

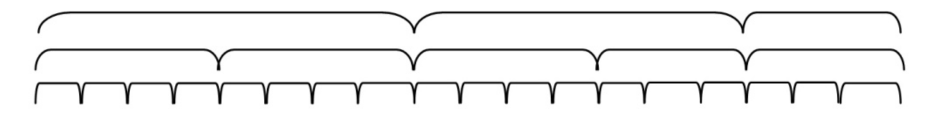


Figura 3.4. *Estructura de agrupamiento de* Entrée de la Femme del Ballet Relâche *de E. Satie.*

Algunos autores han considerado que no sólo organizamos la música de manera jerárquica, sino también de manera lineal. De acuerdo con Imberty (1981), en el transcurso de la audición vamos percibiendo cambios pregnantes que irrumpen en el flujo temporal. La identificación de la sucesión de eventos junto con su posición serial nos permite dar cuenta de lo que viene antes y de lo que va después. Ahora bien, los diferentes grados de pregnancia en los

cambios percibidos darán lugar a una organización jerárquica de los mismos; mientras que percibir varios cambios con un grado relativamente igual de pregnancia dificultará estructurarlos jerárquicamente. En el segundo caso es justamente donde la linealidad adquiere mayor relevancia, es decir, donde la disposición sucesiva de las partes permitirá dar cuenta de la experiencia de audición en mayor medida que la jerarquía. Por ejemplo, al escuchar o cantar *Agua e vinho* de E. Gismonti, en versión del autor, es probable que el oyente tienda a organizar su experiencia temporal de la música de un modo más lineal. Debido a la asimetría de los segmentos melódicos, la escasez de notas largas, entre otros factores, resulta complejo establecer una jerarquía en los cambios percibidos y organizar una estructura de agrupamiento (en el sentido jerárquico del término).

Ambos modos de organización temporal, el jerárquico y el lineal, se sitúan en los extremos de un continuum. El oyente pone en marcha procesos más cercanos a uno u otro extremo de acuerdo a las particularidades de la obra musical, a su experiencia musical, al contexto de escucha, etc. Es decir que la música no se pensaría de manera exclusivamente jerárquica o exclusivamente lineal, sino que, a menudo, empleamos ambas maneras aunque en diferente medida.

Análisis morfológico

El *análisis morfológico* o estudio de la *forma* musical es una disciplina con larga historia (ver, por ejemplo, Zamacois, 1960; Berry, 1986; Kühn, 1989; Rothstein, 1989; Caplin, 1998; Whittall, 2001; Christensen, 2008). En general, los tratados de la forma musical se abocan tanto a la categorización de los géneros musicales y su evolución histórica como a la descripción de su estructura u organización temporal (ver Zamacois 1960; Kühn 1989) planteados, especialmente, desde la composición o desde la mirada del compositor (Zamacois, 1960; Khün, 1989). Por ejemplo, coma señala Clemens Khün, “la forma musical – el diseño acabado de una idea, de una parte de una pieza, de

toda una composición o de una serie de composiciones – presupone el acto generador de dar *forma*” por parte del compositor (1989: 17), o bien, desde la mirada de Arnold Schoenberg (1967), la forma corresponde a la organización de la pieza en un todo orgánico, lógico y comprensible.

En el contexto de este libro, la forma musical será abordada desde una perspectiva experiencial, considerando que, como hemos señalado antes, el oyente-intérprete establece segmentos o grupos organizando su audición, ya sea de manera jerárquica o de manera lineal y, de este modo, su experiencia temporal va cobrando una determinada *forma* a partir de la cual el devenir del tiempo se vuelve aprehensible.

Una de las problemáticas que surgen al momento de describir la forma musical es la terminología de uso para referirse a sus partes constitutivas. Si observamos los tratados de morfología musical, encontraremos que esta terminología resulta muy variada: *motivo*, *frase* y *período* suelen aparecer con más frecuencia, aunque en ciertas ocasiones esos términos encierran dimensiones contrapuestas. Por ejemplo, algunos autores parten de la *frase* y la describen como compuesta por *períodos*, y otros presentan al *período* integrado por *frases* (Zamacois, 1960; Berry, 1986). Por esta razón, y con el fin de evitar ambigüedades, en el marco de este libro, nos referiremos principalmente a *partes* o *unidades* que integran diferentes niveles de una estructura de agrupamiento. Así, por ejemplo podremos considerar que una parte o unidad contiene partes o unidades de un nivel más bajo, o bien que está contenida por otra parte o unidad de un nivel más alto.

Tanto los términos que designan las partes de la forma musical, como la concepción estructural de sus modelos de análisis, denotan una influencia lingüística. Por ejemplo, en su tratado sobre la composición, Heinrich Koch (1782, citado en Burnham, 2008) intentó mostrar que la *frase musical* era análoga gramaticalmente a la oración en el lenguaje verbal. Similarmente, Wallace Berry (1986) propone que el *motivo* es comparable a una frase proposicional de dos o tres palabras. Así, tanto los autores mencionados como muchos otros tratadistas y analistas de la música han empleado términos provenientes de la lingüística, como *sentencia*, *pronunciación*, *enunciado*, etc.

Esta vinculación puede extenderse aun más allá y observarse una incidencia del análisis morfológico de los *relatos de ficción* (Propp, 1927) en el análisis morfológico de la *música*, no sólo por la identificación de partes, sino también desde el establecimiento de sus relaciones y de la función que cumple cada una dentro del relato. Esta concepción de estructura lingüística se traslada al análisis musical, proponiendo establecer *relaciones* y asignar *funciones* entre las partes o unidades constitutivas de la forma.

Relación entre las partes de la forma musical

La *relación* entre las partes que articulan la forma musical refiere a la vinculación de contenido que hay entre ellas. Establecer relaciones entre unidades desde la audición supone la confrontación de contenido a partir de la memoria. En una primera aproximación, podemos advertir la relación entre dos partes basándonos en una imagen holística de las mismas, es decir, a partir de una impresión de los rasgos generales del discurso musical. Así, podemos identificar que dos partes son parecidas aun cuando no podamos precisar en qué medida los componentes musicales (melodía, ritmo, armonía, textura, intensidad, etc.) están interviniendo en esa impresión. Sin embargo, en la medida que el oyente cuenta con más herramientas para analizar los diferentes atributos, podrá realizar una descripción más detallada también.

Por ejemplo, si escuchamos el comienzo de la pieza *Humoresque en Sol# Mayor* de A. Dvořák (fragmento 0:00 al 0:25), en la interpretación de Yo Yo Ma e Itzhak Perlman, podemos establecer que las dos unidades que corresponden a ese fragmento son *similares*, aun cuando no podamos establecer las alturas, los agrupamientos rítmicos o las funciones armónicas que cambian. Y si escuchamos un fragmento más extenso (fragmento 0:00 al 0:46), podremos advertir que la misma melodía a cargo del violín, luego es interpretada por el violoncelo, es decir, encontramos dos partes melódicamente *iguales*. Para representar las relaciones entre las partes de la forma musical, frecuentemente se utilizan las letras del abecedario: igual letra para indicar que dos partes son

iguales (*A A*); diferente letra para partes diferentes (*A B*); y el agregado de apóstrofos a letras iguales para dos partes similares (*A A'*).

En el caso de la pieza de Dvořák, la organización de la forma propuesta aquí presentaría dos niveles jerárquicos, con relaciones independientes entre las unidades de cada nivel: mientras que en un nivel subordinado identificamos que las dos unidades son similares, en un nivel superior podríamos establecer una relación de igualdad. Para consignar la relación entre unidades de diferente nivel jerárquico, utilizamos letras mayúsculas y minúsculas. Si considerásemos más niveles, podríamos utilizar diferentes tipografías para representar la relación entre las partes en cada nivel, por ejemplo, negrita o itálica. En la figura 3.5 se presentan las relaciones entre las partes de dos niveles jerárquicos de la estructura de agrupamiento del comienzo de la pieza de Dvořák (fragmento 0:00 al 0:46).

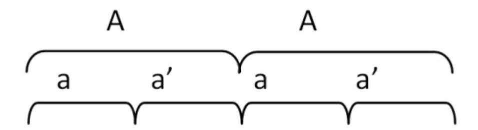


Figura 3.5. *Relaciones entre partes, por niveles jerárquicos, del comienzo (0.00 al 0.46) de la pieza* Humoresque en Sol# Mayor *de A. Dvořák.*

En la canción *Desarma y sangra* de C. García, versión del autor, en el fragmento cuyo texto se transcribe en la figura 3.6, pueden identificarse las relaciones entre partes en 3 niveles jerárquicos diferentes.

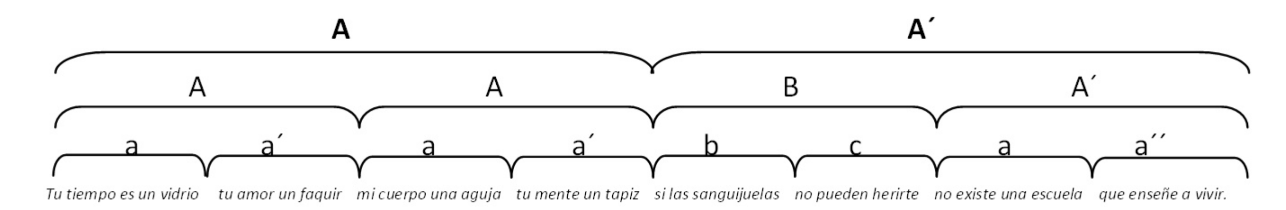


Figura 3.6. *Relaciones entre partes, por niveles jerárquicos, de un fragmento de* Desarma y sangra *de C. García.*

La secuencia de letras resultante puede entenderse como un *esquema* de la forma musical (Kühn, 1989), una síntesis de cómo organizamos la música, y una herramienta para comunicar y compartir este análisis.

Desde una perspectiva compositiva de la música, ciertos conceptos entendidos como 'recursos generadores de forma' (Kühn, 1989) pueden colaborar en la comunicación del modo en que organizamos la música a partir de la audición. Estos recursos son: la *repetición* (una partes es percibida como igual a otra), la *variante* (una parte es similar a otra), la *diversidad* (una parte es diferente de otra, en alguno de sus aspectos), el *contraste* (una parte no sólo es diferente sino opuesta a otra en diversos aspectos) y la *carencia de relación* (una parte es totalmente diferente de otra, no tienen nada en común). Retomando el esquema de letras, podemos sugerir que estos tres últimos 'recursos' se reúnen en la categoría *parte diferente*, recibiendo letras diferentes. Entonces, esta teoría nos proporciona una serie de conceptos a partir de los cuales podemos describir la relación entre las partes de la forma musical.

Función de las partes en la forma musical

Por otro lado, resulta posible asignar una función a las diferentes partes que componen la forma en una pieza musical. La *función*[3] refiere al rol que adquiere una determinada parte en el todo, especialmente de acuerdo a su localización y su contenido (ver Zamacois, 1960).
Siguiendo la teoría de Berry (1896), la forma musical puede ser definida en relación a cinco procesos básicos:

1. El proceso introductorio establece la base del contenido tonal y, en muchos casos, también el carácter de la pieza. Se trata de un proceso de preparación que puede variar en su duración.
2. El proceso expositivo enuncia ideas diferentes, novedosas, que presentan cierta estabilidad relativa. La reexposición es consecuencia del mismo proceso, aunque involucre alguna elaboración.
3. El proceso de transición, que comúnmente involucra algún desarrollo, está subordinado al movimiento entre dos partes y tiene una duración relativamente breve.

4. El proceso de desarrollo típicamente corresponde a una parte que presenta cierta actividad intensificada donde un tema se va reelaborando a partir de un motivo inicial.
5. El proceso de resolución, de conclusión o de cierre puede involucrar una revisión final de los materiales fundamentalmente utilizados en el desarrollo, a menudo a través de puntos cadenciales.

Considerando que cada uno de los procesos estarían dando lugar a una *función estructural* (en términos de Berry), podríamos considerar que: (i) la *función introductoria*, por ejemplo, es la función que cumple la introducción de una pieza; (ii) la *función expositiva*, por ejemplo, corresponde a una estrofa en una canción o la exposición en una sonata; (iii) la *función transicional,* por ejemplo, a un puente o un interludio; (iv) la *función de desarrollo*, por ejemplo, a la parte de un solo en una canción o el desarrollo de una sonata; y (v) la *función de resolución*, por ejemplo, a una coda.
Por lo tanto, resulta posible identificar partes que presentan mayor o menor desarrollo en su contenido, que se presentan como más o menos novedosas y que se localizan en determinado lugar de la secuencia, criterios a partir de los cuales podemos asignar una función a cada parte de la forma, utilizando la terminología que resulte más pertinente de acuerdo al género y al estilo. Por ejemplo, podemos analizar las partes que conforman la *Zamba de Lozano* de M. Castilla y G. Leguizamón, identificando la función que tiene cada una en términos generales, y cómo la denominamos de acuerdo a esa función (ver figura 3.7); mientras que, en una sonata, por ejemplo en la *Sonatina en Sol Mayor* de L. V. Beethoven, podemos asignar funciones a las diferentes partes identificadas apoyándonos en el contenido temático (ver figura 3.8).

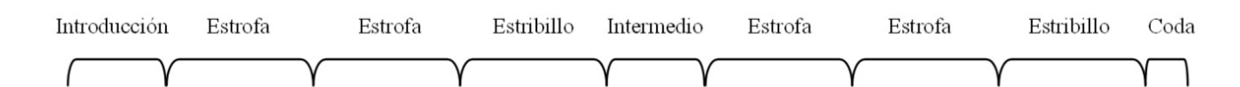


Figura 3.7. *Funciones establecidas para cada parte de la* Zamba de Lozano *de M. Castilla y G. Leguizamón.*

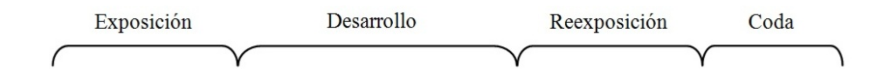


Figura 3.8. *Funciones establecidas para cada parte de la* Sonatina en Sol Mayor *de L.V. Beethoven.*

También resulta posible organizar temporalmente ciertas piezas de acuerdo a las características estructurales de la poesía de un género (estrofa, refrán, etc.) o de la danza (vuelta entera, zapateo y zarandeo, primera y segunda, etc.), aunque no tengan texto. Tal es el caso de una chacarera o una zamba instrumental. Por ejemplo, en la chacarera *La vieja* de los Hermanos Díaz y O. Valles, interpretada por Raúl Carnota, podemos referirnos a *estrofa*, *estribillo*, etc. a partir de la identificación de la función que cada parte cumple en relación al todo (ver figura 3.9).

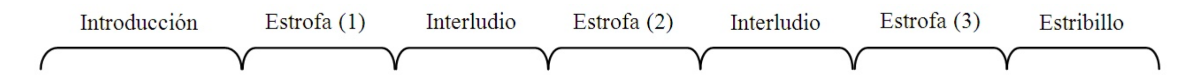


Figura 3.9. *Funciones de los grupos perceptuales de la Primera Parte de la chacarera* La vieja *de los Hnos. Díaz y O. Valles. La Segunda Parte reitera el mismo patrón.*

Por estas razones, las denominaciones para las atribuciones de funciones de la forma musical dependerán de la terminología de uso en cada contexto musical. De ese modo, denominaciones usuales y, por tanto, con gran poder descriptivo en ciertos contextos, (por ejemplo, la *exposición* en el contexto de la sonata de comienzos del siglo XIX), carecen de sentido y de poder descriptivo en otros contextos (por ejemplo, no tiene sentido hablar de la *exposición* de una zamba). Se propone, entonces, atender al contexto que genera la forma musical para seleccionar las denominaciones de las funciones más adecuadas.

A modo de cierre

Finalmente, proponemos diferentes descripciones de la pieza *On stranger tides*, de H. Zimmer, G. Zanelli y E. Whitacre, en versión original para la película *Piratas del Caribe*, que involucran los conceptos abordados en este

capítulo. Para ejemplificar este análisis sobre la temporalidad de la música, presentaremos algunas descripciones realizadas a partir de una experiencia pedagógica. En esa oportunidad, le solicitamos a un grupo de estudiantes que escuchara esta pieza y realizara un relato describiendo aquello que cada uno de ellos imaginaba durante la audición. El relato debía estar articulado conforme la organización temporal de la música, dando cuenta de lo que acontecía antes y después, como así también de los puntos de tensión y reposo identificados.

En el relato que se transcribe a continuación, podemos apreciar una descripción que da cuenta explícitamente de la organización de la pieza en tres partes, que son explicadas exclusivamente haciendo uso de conceptos teórico-musicales, como melodía o instrumentación, intercalando, no obstante, términos que se vinculan a aspectos *de corte netamente experiencial*, en cuanto a aquello que sentimos al escuchar la música, como la idea de oscuridad o de tensión.

> La obra presenta tres partes definidas. En la primera parte de ellas se genera una atmósfera con algunos instrumentos, luego comienzan a sonar las cuerdas con un recorrido melódico muy tensionante generando una oscuridad que súbitamente termina y da paso a la segunda parte, esta es la más rápida de las tres, hay un coro de voces masculinas y femeninas, estos están acompañados por una percusión que marca un ritmo muy estable, también suenan algunos bronces y cuerdas, esta parte igual que la primera termina súbitamente y da paso a otra atmósfera con pocos sonidos, algunas voces cantan y hacen que esa atmósfera sea tan oscura como la primera. En el final de la obra se hacen escuchar, junto con las voces, las cuerdas aumentando el volumen y luego cesa el sonido de golpe.

Otro relato también da cuenta explícitamente de una experiencia musical organizada en tres partes, pero, en este caso, representando la organización de una historia imaginada:

> Me imagino un soldado recordando la batalla. La primera parte es cuando se dispone a recordar. La segunda parte es el recuerdo de la batalla misma. Y la tercera parte es la calma y el alivio de que es sólo un recuerdo.

Mientras que ‘la primera’ y ‘la tercera’ parte se asemejan en tanto hablan del momento presente y de la situación de recordar, pero, a la vez, ambas implican

diferente tensión, 'la segunda' parte alude a un carácter y una intención contrapuestos a las otras dos partes.

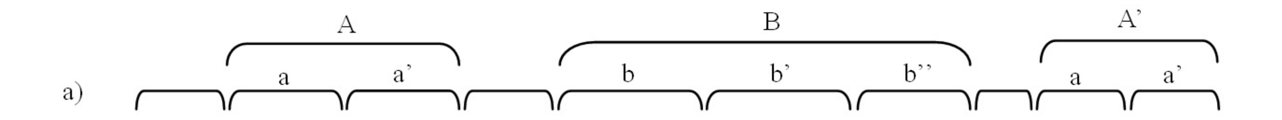
De modo semejante, el relato que sigue también presenta estas semejanzas y diferencias entre las tres partes. Sin embargo, se plantea combinando principalmente los sentimientos y las emociones que nos genera la música, con aspectos textuales y alguna referencia a situaciones imaginadas:

> La música te lleva a pensar en un lugar tranquilo para estar con la familia, pero da la sensación como que va a ocurrir algo malo cuando la música va disminuyendo. Entonces, entra la percusión con mucha tensión y el coro con angustia de fondo. Llegando al final pareciera que eso malo ocurrió, y la música hace pensar en algo triste.

Por último, el siguiente relato se organiza como una gran parte en continuo desarrollo, expresando el transcurrir de la música como movimiento constante, con sus propias dinámicas.

> La música comienza con un aire misterioso como de presentación de algo que va a venir, avanzando de manera cada vez más tensionante, como generando un tire y afloje que cada vez te lleva a más y más hasta caer en un punto en que uno cree que sería el reposo pero es sólo un puntapié para ir a un momento de mayor tensión, creando como si fuera una batalla que va avanzando hacia su fin, y con un corte seco vuelve hacia lo sereno y misterioso, con un momento de tensión como si fuera a aparecer algo más, pero comienzan esos cantos de mujer que te llevan hacia la serenidad y hasta el fin, dejando un gran suspenso.

Luego se propuso a los estudiantes que realizaran una representación gráfica que (i) diera cuenta de la identificación de diferentes niveles de la estructura de agrupamiento, (ii) explicitara las relación entre las partes colocando letras a cada una en los niveles superiores, (iii) incluyera, en un determinado nivel de la estructura, las funciones asignadas a cada parte utilizando la terminología más adecuada según el tipo de música. En los gráficos de la figura 3.10, se representan dos ejemplos de *estructura de agrupamiento* donde se indica también *relaciones* entre las partes en niveles superiores asignadas. Y en los gráficos de la figura 3.11, se ejemplifica qué *funciones* asignaron los estudiantes a cada parte de la pieza.



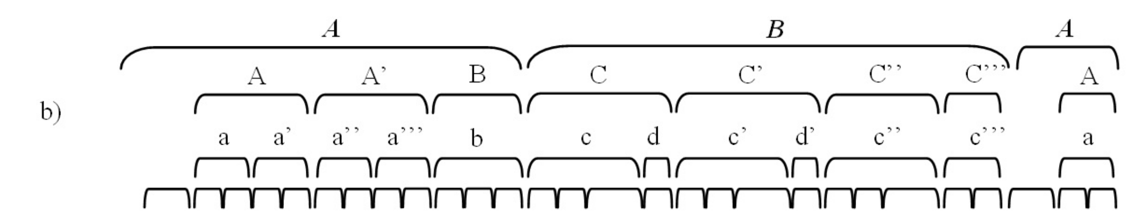


Figura 3.10. *Gráficos de la estructura de agrupamiento y establecimiento de relaciones entre partes de la pieza* On stranger tides*. Los gráficos a) y b) ejemplifican diferentes respuestas dadas.*

En ambos gráficos, la estructura de agrupamiento da cuenta de la identificación de tres partes y las relaciones temáticas asignadas muestran cierta identidad entre la primera y la última parte, al igual que lo observado en algunos relatos. En los ejemplos citados, podemos observar una diferencia entre la cantidad de niveles de la estructura identificados como así también una organización diferente de esas unidades. Por ejemplo, en el gráfico de la figura 3.10.a, la unidad *A* contiene dos partes y luego la siguiente no queda contenida dentro de esa unidad *A* ni de *B*, como si se tratara de una unidad de transición, que, además, no representa una estructura estrictamente jerárquica pues algunos elementos no quedan subsumidos en el nivel supraordinado inmediato; mientras que en el gráfico de la figura 3.10.b, la parte *A* contiene 3 unidades y no hay una unidad de transición pues fue considerada como parte de una unidad mayor, dando cuenta de una representación más jerárquica (con excepción de la introducción). También podemos suponer que primaron diferentes criterios al momento de organizar el gráfico, pues una misma unidad fue considerada como cumpliendo un proceso transicional en un caso (asignar una función), y como parte de una unidad mayor en otro (determinar el grupo perceptual). En principio, ambas interpretaciones resultarían posibles. Y, en este sentido, es importante considerar que, sin bien diferentes descripciones pueden resultar verosímiles, no todas las descripciones pueden resultar

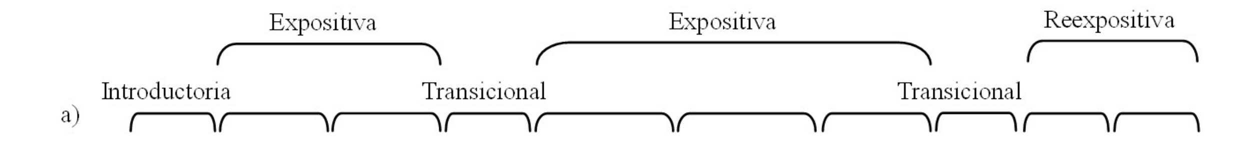
posibles. Por ejemplo, en el ejemplo descripto, no podríamos considerar que vuelve la parte B.

Pero además, la estructura de agrupamiento nos permite observar no sólo cómo las partes fueron organizadas, sino además nos permite representar otros aspectos de la organización temporal, como por ejemplo la duración de una parte en relación con la duración de otra parte. En los dos gráficos de la figura 3.10, podemos observar que la parte B fue graficada con mayor duración (más grande) que las partes *A* y *A’*, y a su vez, la parte *A’* fue graficada con menor duración (más pequeña) que las otras unidades.

Por otra parte, la asignación de letras para representar la asignación de relaciones entre unidades, nos permite observar decisiones que el oyente va tomando de acuerdo a la identidad de cada parte, como dijimos antes, de acuerdo a una impresión general que no contempla, necesariamente, el modo en que los diferentes componentes de la música intervienen en esa decisión, incluso puede variar de un oyente a otro. Como se observa en la figura 3.10, el grafico a. da cuenta de una relación de similitud entre la primera parte y la última (*A B A’*), mientras que en el gráfico b., esa relación se representa como una igualdad (*A B A*). Aquí también la descripción puede dar lugar a diferentes interpretaciones, aunque algunas menos verosímiles, por ejemplo asignar a las 3 partes una relación de igualdad (*A A A*).

Del mismo modo, la asignación de funciones también puede dar lugar a diferentes interpretaciones tal como se encuentran representadas en la figura 3.11. Por ejemplo, en el gráfico a. se observa la asignación de una *función expositiva* a la primera parte, mientras que en el gráfico b., una *función introductoria*. A su vez, la parte que en el gráfico a. fue categorizada como *reexpositiva*, en el gráfico 2, lo fue como *resolución*. Estas diferencias implican interpretaciones diferentes de aquello que se considera más o menos temático, dando lugar a descripciones que, aunque diferentes, resultan posibles.

Además, ambas ejemplificaciones, señalan distintos niveles de detalle en la asignación de funciones. En tal sentido, el gráfico a. de la figura 3.11 especifica una parte introductoria y otras como transicionales, mientras que el gráfico b. representa una respuesta más global.



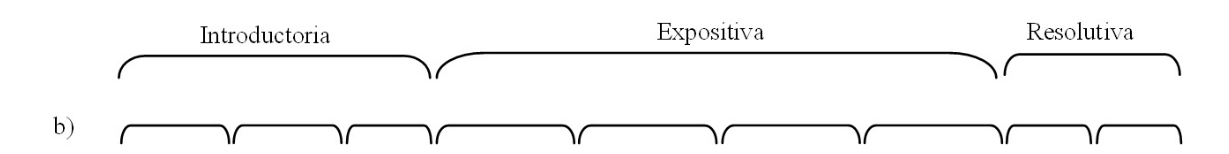


Figura 3.11. *Gráficos de la estructura de agrupamiento con las funciones asignadas a cada parte de la pieza* On stranger tides*. Los gráficos a) y b) ejemplifican diferentes respuestas dadas.*

Conclusión

Las miradas presentadas acerca de la temporalidad de la música a lo largo del capítulo muestran diferentes posibilidades de describir el discurso musical valiéndonos de múltiples recursos.

La identificación de partes y su organización jerárquica sintetizada en un gráfico que representa la estructura de agrupamiento, como así también la asignación de relaciones y funciones, nos proporciona una imagen detallada en relación a ciertos aspectos de la música, pero deja de lado otros como por ejemplo el aspecto afectivo e imaginativo, que los relatos nos ofrecen. Relatar cómo fue la experiencia durante el transcurso de la música nos permite describirla de otro modo, en tanto da lugar a la incorporación y expresión de un aspecto sentido-experimentado de la música.

A su vez, como hemos observado en el apartado anterior, existe diversidad de interpretaciones y descripciones que se generan al organizar temporalmente la música, y ello nos muestra que (i) resulta posible focalizar en diferentes niveles de la estructura de agrupamiento; (ii) cada experiencia subjetiva es particular pero puede encontrar aspectos en común con otras subjetividades; (iii) ciertos análisis resultan más verosímiles que otros; (iv) podemos tender lazos entre nuestra experiencia más subjetiva y los términos teóricos musicales que

describen la forma musical; (v) la descripción de la música involucra diferentes dimensiones, sea un relato, un gráfico, incluso una partitura, etc.

La organización temporal de la música es muy rica y vasta, y ello significa un desafío para el análisis y posterior establecimiento de categorías conceptuales, pues cada estilo o género propone, desde la teoría o desde la práctica, desde la composición o desde la percepción, su propia terminología. Este capítulo constituye una primera aproximación al estudio de algunos aspectos temporales de la música que contribuyen a la comprensión, interpretación e imaginación auditiva, pero cualquier especificación vinculada a los estilos, los géneros, las especies o las formas musicales, como así también a los períodos históricos, demandará complementar esta perspectiva analítica con otras fuentes teóricas.

Notas

1. Los dos relatos orales citados corresponden a las respuestas a un test donde se indaga acerca de la experiencia narrativa de la música (ver Jacquier, 2008). En el test participaron músicos y no músicos, quienes escucharon aleatoriamente *Salto Grande* de y por G. Zarba y la *Danza Húngara N^ro^ 3* de J. Brahms. Para ambas piezas se procedió de manera semejante: después de una audición de familiarización, los participantes realizaron dos tareas. La tarea 1 consistió en segmentar la obra en el transcurso de la audición de acuerdo a la identificación de cambios importantes. La tarea 2, luego de una nueva audición de la obra, consistió en relatar o contar lo que se ha escuchado. Los resultados obtenidos sugieren que la manera en que percibimos la organización del tiempo musical se refleja en el modo de segmentar durante la audición y de relatar lo que se pensó y se percibió acerca de la música.
2. Es importante señalar que el concepto de estructura de agrupamiento corresponde a la Teoría Generativa de la Música Tonal de Lerdahl y Jackendoff (1983), y que aunque la noción de niveles arquitectónicos propuesta por Cooper y Meyer (1960) puede parecer similar, ésta reviste importantes diferencias (principalmente las restricciones impuestas por aquella teoría al concepto de estructura jerárquica, como se verá en la sección siguiente). Sin embargo, la idea de ‘estructura de agrupamiento’ tal como se la invoca en esta oración puede ser tomada sui generis como una denominación general de sentido común.
3. ‘Función formal’ según Caplin (1998).

Referencias musicales

Anónima boliviana (s/f). *El Chaleco/Traidora*. CD: *El matecito de las siete*. Intérprete: Luna Monti y Juan Quintero (2003). Buenos Aires: Estudio del Arco. Pista 5.

Bach, J. S. (1717-1723). *Suite Orquestal* N^{ro} *1 en Do Mayor BWV 1066, Gavota*. CD: *Joyas de la Música 'Los Clásicos de los Clásicos'*, Vol. 10. Intérprete: Orquesta Escuela de Músicos de Berlín (1997). Revista Noticias. Pista 10.

Barboza, R. (s/f). *No me dejes, canoíta*. CD: *La tierra sin mal*. Intérprete: Raúl Barboza (1995). Label La Lichere. Pista 6.

Beethoven, L. van (s/f). *Sonatina en* N^{ro} *1 en Sol Mayor.* Video consultado el 20 de febrero de 2011 en <http://www.youtube.com/watch?v=qqHxdMKfJ_I&feature=related>

Benavidez, W. (s/f). *Chamarrita de una bailanta*. CD: *Soledad Villamil Canta*. Intérprete: Soledad Villamil (2007). Buenos Aires: MDR Records. Pista 2.

Brahms, J. (1865-1880). *Allegretto de la Danza Húngara* N^{ro} *3 en Fa Mayor*. CD: *Joyas de la Música 'Los Clásicos de los Clásicos' Vol. 2*. Intérprete: Orquesta Sinfónica de R. Hamburgo (1997). Revista Noticias. Pista 3.

Castilla, M. y Leguizamón, C. (s/f). *Zamba de Lozano*. CD: *Sentir el Folklore.* Intérprete: Mercedes Sosa (1999). Barcelona: Altaya. Pista 5.

García, C. (1980). *Desarma y sangra.* CD: *Cantora 2*. Intérprete: Mercedes Sosa (2009) Buenos Aires: Sony Music. Pista 2.

Gismonti, E. (s/f). *Agua e vinho*. CD: *Agua e vinho*. Intérprete: Egberto Gismonti (voces, piano) y orquesta de cuerdas dirigida por Mario Tavares (1972). Río de Janeiro: EMI-Odeon SMOFB 3746. Pista 6.

Handel, G. F. (1741). *Messiah*. CD: *Handel Messiah Classic Gold*. Intérprete: The London Symphony Orchestra, Chorus and Soloists. Don Jackson Conductor. (1993). Nueva Jersey: Essex Entertainment. Pista 7.

Haydn, J. (1791). *Sinfonía* N^{ro} *94 'La sorpresa'* 2^{do} *Movimiento*. CD: *Joyas de la Música 'Los Clásicos de los Clásicos' Vol. 3*. Intérprete: Orquesta Sinfónica de Praga dirigida por Nielsson Von Gunther (1997). Revista Noticias. Pista 2.

Hermanos Díaz y Valles, O. (s/f). *La vieja*. CD: *Sólo los martes.* Intérprete: Raúl Carnota (2000). Buenos Aires : Acqua Records. Pista 7.

Satie, E. (1924). *Relâche. Ballet instantanéiste en deux actes. Acte I: Rideau – Entrée de la Femme*. CD: *Satie. Parade, Gymnopédies, Mercure, Relâche*. Intérprete :

Orchestre Symphonique et lyrique de Nancy. Director: Jérôme Kaltenbach (1988). Toulouse : EMI Classics. Pista 22.

Zimmer, H ; Zanelli, G y Whitacre, E. (s/r). *On stranger tides.* CD: *Piratas del Caribe. Navegando aguas misteriosas* (2011). México: Walt Disney Records. Pista 10.

Referencias bibliográficas

Bergson, H. (1903). "Introduction à la métaphysique". *Revue de métaphysique et de morale.* [*Introducción a la metafísica* & *Intuición filosófica*. (H. Alberti, Trad.). Buenos Aires: Leviatán (2011).]

Berry, W. (1986). *Form in music.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall (2da Edition).

Burnham, S. (2008). "Form". En T. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory* (pp. 880-906). Londres: Cambridge University Press.

Caplin, W. (1998). *Classical Form. A Theory of Formal Functions for the instrumental music of Haydn, Mozart, and Beethoven.* Nueva York: Oxford University Press.

Christensen, T. (2008). *The Cambridge History of Western Music Theory*. Londres: Cambridge University Press.

Cooper, G. y Meyer, L. B. (1960). *The Rhythmic Structure of Music.* Chicago: University of Chicago. [*Estructura Rítmica de la Música*. P. Silles (tr.) Barcelona: Idea Books, S. A. 2000.]

Deliège, I. (1992). "Paramètres et processus de segmentation dans l'écoute de la musique". *Actes du Second Congrès* (pp. 83-89). Editadas por la Universita degli Studi di Trento.

Epstein, D. (1995). *Shaping Time. Music, the Brain and Performance.* Nueva York: Schirmer Books.

Imberty, M. (1981). *Les écritures du temps. Sémantique psychologique de la musique*. Tome 2. Paris: Editorial Dunod. [*Los escritos del tiempo. Semántica psicológica de la música.* Tomo 2. C. Mauleón, M. de la P. Jacquier y J. Epele, (tr.) Buenos Aires: SACCoM (2010).]

Imberty, M. (1997). "Peut-on parler sérieusement de narrativité en musique?" En A. Gabrielsson (Ed.) *Proceedings of the Third Triennial ESCOM Conference* (pp. 23-32). Uppsala.

Imberty, M. (2011). “Music, linguistic and cognition”. En I. Deliège y J. Davidson (Eds.) *Music and the Mind. Essays in Honneur of John Sloboda* (pp. 3-16). Nueva York: Oxford University Press.

Jacquier, M. de la P. (2008). “La experiencia del tiempo musical”. En P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Objetividad-Subjetividad y Música (Actas de la VII Reunión Anual de SACCoM)* (pp. 273-284). Buenos Aires: SACCoM.

Jacquier, M. de la P. (2011). “La experiencia de la música como narración y los modelos teóricos de organización temporal”. En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (eds.) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales* (pp. 757-768). Buenos Aires: SACCoM.

Jacquier, M. de la P. (2012). *La experiencia narrativa y la comprensión metafórica del tiempo musical (tesis de posgrado)*. La Plata: SeDiCI-UNLP. Consultado el 01 de mayo de 2012 en <http://sedici.unlp.edu.ar/ARG-UNLP-TPG-0000002965/12821.pdf>

Kandel, E., Schwartz, J. y Jessell, T. (1997). *Neurociencia y Conducta.* Madrid: Prentice Hall.

Khün, C. (1989). *Formenlehre der Musik.* Munchën: Bärenreiter-Verlag Kassel. [*Tratado de la forma musical*. M. A. Centenero Gallego (tr.). Barcelona: Labor (1992).]

Krumhansl, C. (1996). “A perceptual analysis of Mozart’s Piano Sonata K. 282: Segmentation, tension, and musical ideas”. *Music Perception*, *13*(3), 401-432.

Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative Theory of Tonal Music.* Massachusetts: MIT Press. [*Teoría generativa de la música.* J. González-Castelao (tr.). Madrid: Ed. Akal (2003).]

London, J. (2001). “Rhythm”. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2da Edition). Oxford University Press.

Martínez, I. C. (2002). “Audición de la estructura subyacente: evidencia empírica y realidad cognitiva”. En I. C. Martínez y O. Musumeci (eds.) *Actas de la Segunda Reunión Anual de SACCoM*. Consultado el 01 de febrero de 2011 en <http://www.saccom.org.ar/2002_reunion2/SesionesTematicas/Martinez.htm.>

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.

Penel, A. y Drake, C. (2000). “Rhythm in music performance and perceived structure”. En P. Desain y L. Windsor (eds.) *Rhythm Perception and Production* (pp. 225-232). Netherlands: Swets & Zeitlinger B. V.

Propp, V. (1927). *Morfologija skazky.* [*Morfología del cuento.* Buenos Aires. Juan Goyanarte Editor (1972).]

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. Tomo I: L’histoire et le récit*. Paris: Éditions du Seuil. [*Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. A. Neira (tr.). Madrid: Ediciones Cristiandad (1987).]

Rothstein, W. (1989). *Phrase Rhythm in Tonal Music.* Nueva York/Londres: Schirmer Books.

Schenker, H. (1990). *Tratado de armonía*. R. Barce (tr.). Madrid: Ed. Real Musical.

Schoenberg, A. (1967). *Fundamentals of musical composition.* [*Fundamentos de la composición musical*. A. Santos (tr.). Madrid: Real Musical (2000).]

Shifres, F. (2006). “El tiempo musical: de nuestra dimensión perdida a la encrucijada entre performance, desarrollo y evolución”. En *Tercera Semana de la Música y la Musicología, Jornadas Interdisciplinarias de Investigación Artística y Musicología*. Buenos Aires: UCA.

Whittall, A. (2001). “Form”. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2da Edition). Oxford University Press.

Zamacois, J. (1960). *Curso de formas musicales*. Barcelona: Labor.

CAPÍTULO 4

LA ESCALA COMO MODELO TEÓRICO PARA EL ANÁLISIS DE ATRIBUTOS MELÓDICOS

María Inés Burcet, María Victoria Assinnato, Pablo Musicco y Favio Shifres

La música tonal representa un modo particular de selección y organización de la altura musical. La tonalidad, en tanto sistema, se caracteriza por la selección de un conjunto de alturas que están organizadas de acuerdo a ciertas relaciones. Tanto en el ámbito de la Teoría de la Música como en el de la Psicología de la Música, se han formulado diferentes modelos para intentar explicar la naturaleza de las relaciones tonales.

En el terreno de la teoría musical las primeras explicaciones sobre la tonalidad estuvieron vinculadas con los conceptos de consonancia y disonancia, y con los modos en los que las diferentes colecciones de alturas se vinculaban a diferentes estados emocionales (*pathos*). Como derivada de la retórica clásica, esta noción emerge en numerosos momentos a lo largo de la historia de la música. En la modernidad, y ya al amparo de la tonalidad musical tal como la entendemos hoy, esta idea sirvió de sustrato para la *Doctrina de los Afectos (Affektenlehre)*, la cual asume que cada tonalidad expresa un afecto particular y que, a través de las distintas tonalidades empleadas, es posible persuadir al oyente (como finalidad retórica) del contenido afectivo de la pieza. Independientemente del lugar que puedan ocupar hoy en día estas ideas para la formalización de la música y la explicación de la experiencia musical, revelan que el modo particular en el que las alturas se organizan y suceden a lo largo de una pieza musical es mucho más que un problema composicional, y afecta directamente el modo en el que nos involucramos en ella. De ahí que se hayan propuesto tantas teorías de la tonalidad tanto para prescribir las formas del *buen decir* tonal como incumbencia de la composición, como para describir los

aspectos más subjetivos de la experiencia afectiva de la música. Así, los modelos normativos que habían sido propuestos en sus orígenes para la actividad compositiva se transformaron en modelos explicativos de la realidad objetiva de la música (Shifres, 2007). Posteriormente, hacia la segunda parte del S. XX, las explicaciones sobre la tonalidad comenzaron a tener en cuenta la experiencia cognitiva del oyente.

Este capítulo se propone abordar ciertas bases teóricas de la tonalidad con el fin de ser utilizadas como insumos para pensar e imaginar las relaciones de alturas en la música tonal como una de las dimensiones básicas de la comprensión del componente melódico.

El concepto de tonalidad ha sido utilizado con diferente alcance y este uso se ha delimitado principalmente por las características del contexto histórico y socio-cultural en el que se desarrolló (Hyer, 2008). Por ejemplo, para François Fétis (1844) la tonalidad es un principio metafísico, un hecho no de la estructura interna o las propiedades formales de la música, sino de la conciencia humana, que impone una determinada organización cognitiva y un cierto conjunto de tendencias dinámicas sobre el material musical; en tanto que para teóricos posteriores, como Heinrich Schenker (1906) o Hugo Riemann (1912), el término tonalidad implica multitud de posibilidades de vinculación de tonos en un sistema de referencias que contribuyen dentro del contexto de un sistema estilístico concreto donde algunos de los sonidos del sistema son activos y tienden a moverse hacia los puntos más estables del mismo (Meyer, 1956).

Sin embargo, las diversas teorías han dado diferente alcance a una multiplicidad de tópicos que constituyen el problema global de la organización tonal de la música. Por ejemplo, uno de los teóricos que mayor impacto ha tenido en la definición del sistema tonal fue Heinrich Schenker (1906). Para él, el sistema tonal está estructurado a partir de la vinculación de una progresión armónica fundamental (tónica-dominante-tónica) como soporte de un desplazamiento melódico básico (en general de la tercera, o la quinta de la escala hacia la tónica) denominado progresión lineal primordial (*Urlinie*). Esa estructura tonal fundamental es elaborada sucesivamente dando lugar a

configuración melódico-armónicas explícitas. La tonalidad es vista entonces como un principio orgánico (germinal) del componente melódico de la música. La coherencia musical emerge entonces de esa organicidad. Por el contrario, otros autores (Riemann, 1912; Schoenberg, 1911) consideraron la tonalidad como un campo en el que diversas tendencias melódico-armónicas operan con vinculaciones más o menos lineales. La coherencia musical emerge en estos casos de la lógica lineal de esos discursos armónicos y de las relaciones armónicas propiamente dichas, esto es de los efectos producidos por los fenómenos de consonancia-disonancia en el derrotero discursivo.

Más recientemente Brian Hyer (2008) ofreció una mirada abarcadora de la tonalidad. Para este autor el concepto de tonalidad permite explicar la orientación de las melodías y armonías hacia una altura de referencia (o tónica) a partir de los procedimientos sistemáticos reconocidos a través del análisis y la percepción en los diferentes fenómenos tonales y de las relaciones que se suscitan entre los mismos. Brian Hyer define los fenómenos tonales como aquellos fenómenos musicales (melodía, armonía, ritmo, cadencia, gestos melódicos, entre otros) que pueden ser interpretados en términos de las categorías de las teorías tonales. De este modo, lo que percibimos es la relación entre los fenómenos tonales. Por ejemplo, percibimos la relación entre dominante y tónica, en vez de la relación entre frecuencias. Para otros autores (Larson, 1997; Zbikovski, 2002), la tonalidad puede ser entendida como una metáfora a través de la cual entendemos las vinculaciones entre las alturas y somos capaces de predecir su comportamiento.

Así como la Teoría de la Música ha puesto uno de los focos principales de su indagación en el problema de la tonalidad, la Psicología de la Música se ha preocupado desde sus orígenes en ella. Numerosos estudios empíricos han indagado los procesos psicológicos involucrados en el procesamiento de la altura tonal y sus relaciones. En particular a partir del advenimiento de la psicología cognitiva de la música fue que, hacia 1970, se comenzó a indagar y modelizar aspectos de la percepción de la musical tonal. Así, Roger Shepard (1964), Diana Deustch (1982), Jamshed Bharucha (1984), Mary L. Serafine (1988), W. Jay Dowling (1994) entre otros y, especialmente Carol Krumhansl

(1990) y Fred Lerdahl (Lerdahl, 2001; Lerdahl y Jackendoff, 1983) propusieron modelos cognitivos (parciales o generales) para la comprensión de la relaciones tonales focalizando principalmente en la organización jerárquica que los oyentes asignan a la altura tonal y proponiendo representaciones geométricas para codificar y visualizar estas relaciones. Los diferentes estudios permitieron validar las descripciones proporcionadas por la teoría musical respecto a la jerarquía tonal, asumir que el oyente percibe relaciones jerárquicas entre las alturas de una pieza musical y, al mismo tiempo, comprobar que esta habilidad es altamente dependiente de la familiaridad con el lenguaje tonal en cuestión.

Estos antecedentes nos brindan una plataforma de despegue para abordar de manera creativa e imaginativa la descripción de la experiencia musical vista desde las relaciones tonales. Sin embargo, son solamente una fuente de inspiración para tales descripciones y no deberían tomarse como normativas de la audición tonal en sí misma.

Lo cierto es que, a partir de nuestra experiencia con la música tonal, hemos desarrollado ciertas habilidades que están especialmente vinculadas con las reglas que gobiernan este sistema. Por ejemplo, podemos advertir, aun cuando no conocemos una pieza, si la misma terminó, si su ejecución se interrumpió o si el intérprete incluyó por error otras alturas que no se corresponden con el contexto. Esto ocurre porque, durante la audición de una pieza, el oyente se involucra con las alturas que la componen realizando múltiples operaciones, de manera más o menos explícita, tales como: generar expectativas, realizar inferencias, validar esas inferencias, entre otras, y de este modo, por ejemplo, espera que una altura inestable resuelva en una altura estable o bien que una frase que termina en tensión sea continuada por otra que termine en reposo. Para ello, el oyente cuenta con un amplio bagaje de experiencias que le permiten especular sobre el modo en el que más probablemente la música pueda proceder. Asignar cierto nivel de estabilidad a una altura en relación a otras, requiere de esa experiencia.

Para poner en evidencia el modo en que interactuamos con las alturas que componen una pieza se propone escuchar un fragmento de la introducción de

la canción *Toda una vida* de O. Farrés, interpretada por Cuco Sánchez. Si cantamos la melodía de la introducción deteniéndonos en la última altura (en el segundo 16) podremos advertir la tendencia a cantar una nota estable para continuar el discurso. Esta tendencia a conducir una altura inestable hacia otra estable, proviene de nuestro conocimiento intuitivo acerca de las reglas que gobiernan el sistema tonal. De acuerdo a estas reglas, asignamos diferente estatus a cada una de las alturas que conforman la tonalidad, en tanto que las consideramos más o menos estables o bien, más o menos inestables. Así es que las alturas que producen inestabilidad requieren resolución, mientras que las que producen estabilidad generan la sensación de completitud. Para Leonard Meyer (1956) esta necesidad de llevar lo inestable a lo estable está vinculada a nuestra tendencia para agrupar y organizar los estímulos que percibimos en las formas más simples y completas posibles (ver capítulo 3).

De acuerdo con Steve Larson (1994, 2004), escuchar una altura como inestable supone escuchar otra altura como más estable a la cual la altura inestables se dirige, e imaginar el camino o recorrido desplazándose hacia allí. Larson propone que los oyentes infieren sonidos más y menos estables en el transcurso de la audición de una pieza, generando expectativa para que los sonidos inestables resuelvan en sonidos estables. Esta interacción que nos propone la música al seguir y anticipar continuamente su movimiento, es una actividad inconsciente que realizamos al escuchar una pieza, que implica un alto grado de complejidad cognitiva (Meyer 1956) y está en la base de nuestra comprensión musical. Para Fred Lerdahl y Ray Jackendoff (1983) estos comportamientos son la expresión de convenciones culturales aprendidas a partir del contexto musical propio.

En definitiva, la relación de inestabilidad y estabilidad se encuentra directamente vinculada a la relación de tensión y reposo. Y, a su vez, la relación de tensión y reposo se vincula con la necesidad de continuar o finalizar el discurso musical. En estas primeras aproximaciones, se intentará identificar las relaciones de tensión y reposo como sensación general, sin aludir a los componentes de la estructura musical que podrían estar contribuyendo a ella, ya que son muchos y variados los factores que intervienen para generarlas.

Para ejemplificar esta relación se sugiere escuchar el fragmento inicial de la pieza *Humoresque en Sol# Mayor* de A. Dvorak, interpretada por Yo Yo Ma e I. Perlman (fragmento 0:00 a 0:46) (ver capítulo 3). En este fragmento la melodía está a cargo del violín primero y luego del violoncelo, ambos fragmentos pueden organizarse en dos partes: un antecedente y un consecuente tal como se encuentra representado en la figura 4.1.

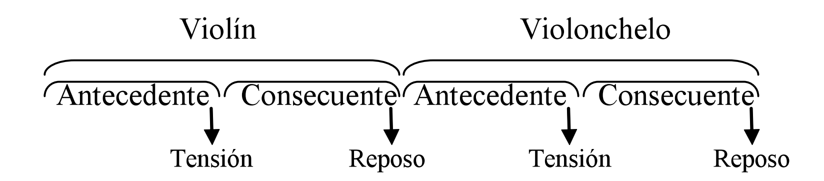


Figura 4.1. *Representación gráfica de la forma del fragmento inicial de la pieza* Humoresque*.*

Si cantamos la melodía podemos advertir que el antecedente finaliza en tensión y el consecuente finaliza en reposo. De igual modo, en la canción *Agua Negra* de A. Tuncboyaciyan en versión de Mariana Baraj, cuya forma musical se encuentra representada en la Figura 4.2, se puede notar que cada estrofa presenta dos unidades: la primera finaliza en tensión y la segunda en reposo, y estas relaciones se mantienen a lo largo de la pieza.

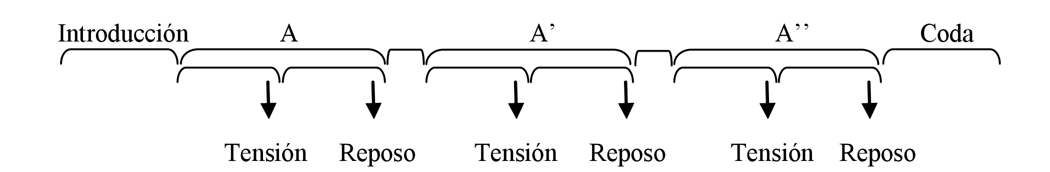


Figura 4.2. *Representación gráfica de la forma de la canción* Agua Negra.

Sin embrago, una relación diferente se produce en la estrofa de la chacarera *Para cantar he nacido* de A. Ponti y H. Banegas, donde la primera y segunda unidad finalizan en tensión y la tercera unidad finaliza en reposo, tal como se encuentra representado en el gráfico de la figura 4.3.

En esta pieza, podemos advertir que, si bien las dos primeras unidades finalizan en tensión, el nivel de tal tensión es diferente al finalizar la primera unidad que al finalizar la segunda, siendo mayor la tensión de la segunda

unidad. Es decir que, la estabilidad no es una variable dicotómica donde sólo identificamos tensión o distensión, sino que se trata de una variable continua que comprende diferentes grados que van desde lo más estable (tenso) hasta lo más inestable (reposado).

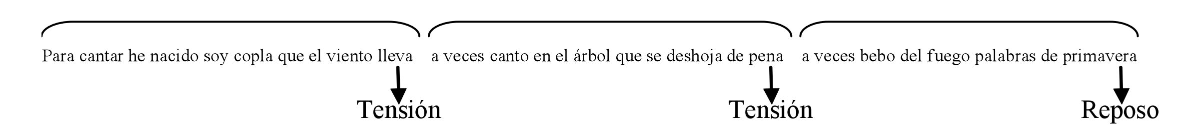


Figura 4.3. *Representación gráfica de la forma musical de la estrofa inicial de la canción* Para cantar he nacido.

Lerdalh y Jakendoff (1983) consideran que la tonalidad se define por tres elementos: un *conjunto de alturas*[1], un miembro de ese conjunto designado como *punto de mayor estabilidad*, y una medida *de estabilidad relativa* entre los miembros del conjunto. A continuación se desarrollan estos conceptos, primero se define la tónica como el punto de máxima estabilidad, luego el conjunto de aturas y finalmente el concepto de medida de estabilidad relativa. Se presentan ejemplos musicales que permiten pensar los conceptos en cuestión en el marco de la audición musical.

La tónica

Dentro del conjunto de alturas, la tónica es la que presenta máxima estabilidad. Identificar la tónica auditivamente supone la habilidad para localizar la altura más estable y la que, por lo tanto, gobierna las condiciones de estabilidad de todas las alturas componentes del sistema en el largo plazo (esto es, a lo largo de la pieza). En otros términos, en la música tonal, la tónica es la altura de descanso definitivo hacia la cual tienden a moverse el resto de las alturas (Meyer 1956), de tal modo que, como lo sugiere Wallace Berry (1987) funciona como *líder* en relación con el resto de las alturas.

Volviendo a la actividad propuesta en el apartado anterior, a partir de la pieza *Toda una vida*, la altura que podría continuar el discurso proporcionando

sensación de reposo, corresponde a la tónica. En la música tonal, la tónica es, a menudo, reforzada a partir de diferentes recursos como la prolongación por repetición u ornamentación, por su presencia en los motivos temáticos, por su posición métrica, por su ubicación dentro de cada grupo o unidad, entre otros. Estos recursos contribuyen a jerarquizar la tónica por sobre las demás alturas. El oyente, expuesto a estos patrones de comportamiento, adquiere intuitivamente conocimiento que colabora en el proceso de identificación de la tónica como punto de reposo. Asimismo, el oyente genera expectativa hacia los puntos de reposo, y esta expectativa se incrementa en la medida que la pieza se aproxima al final.

En la pieza *Sixteen tons* de M. Travis interpretada por Opus Cuatro, una breve introducción instrumental expone las condiciones de estabilidad de las alturas. Si canta la melodía de la guitarra de la introducción y se detiene en la última altura, podrá advertir que no genera una tendencia de resolución. Se trata de una altura estable, de la altura más estable que es la tónica. En cambio, en *Décimas* de Georgina Hassan, en interpretación de la autora, la introducción presenta dos unidades, donde la primera de ellas expone las condiciones de estabilidad de las alturas de tal modo que, si se detiene en la última altura de esa unidad, podrá advertirse claramente que se trata de una altura inestable. Para identificar la tónica podemos conducir esa altura inestable hacia otra que proporcione mayor estabilidad. Imaginar un recorrido desde una altura inestable hacia la altura más estable, podría colaborar en el proceso de identificación de la tónica.

Pero también resulta posible identificar la tónica en una pieza aunque esta altura no se encuentre explícitamente. Por ejemplo, podemos cantar la canción popular *En coche va una niña* y al finalizar, cantar la altura que corresponde a la tónica. A partir de este ejemplo podemos observar que resulta posible inferir la tónica, aun cuando en el diseño melódico no se encuentre explícitamente. Esto resulta posible porque, tal como afirman Lerdahl y Jackendoff (1983), la tónica está implícita en cada momento de la pieza ya que todas las alturas de una pieza se perciben con relación a la tónica. Así, la estabilidad de una altura estará determinada en función de cuál es la altura considerada como tónica.

Entonces, debido a que la tónica es la altura más estable, y que las condiciones de estabilidad del resto de las alturas del sistema dependen de la distancia (y las relaciones armónicas) que tienen respecto de ella, es la altura que impone las condiciones de estabilidad en el conjunto de alturas.

El conjunto de alturas

Para definir el conjunto de alturas presentaremos dos conceptos vinculados. El primero corresponde a la equivalencia de octava, que es el principio a partir del cual las diferentes alturas presentes en una pieza pueden organizarse en categorías básicas (las clases de alturas[2]). El segundo concepto corresponde a la escala, que es la colección que las categorías de altura pueden conformar.

La equivalencia de octava

La altura del sonido está determinada principalmente por su frecuencia. Si dos sonidos guardan entre sí una relación de frecuencias de 2x, es decir que uno de los sonidos proviene de una onda del doble de ciclos por segundo que el otro, los entendemos como *equivalentes.* Esa equivalencia surge de apreciar la gran similitud que hay entre ellos aunque reconozcamos que uno es más grave que el otro[3]. Este fenómeno se denomina *equivalencia de octava*, porque para el sistema musical desarrollado en occidente, las frecuencias que se relacionan de ese modo se miden como 8^{va} (ver capítulo 8). La equivalencia de octava es un fenómeno básico en la cognición musical y está presente, incluso, en algunas especies no humanas. De este modo no depende de la cultura ni de los aprendizajes previos, nacemos con la capacidad de considerar equivalentes tales sonidos.
Se han dado muchas explicaciones a este fenómeno. Algunas parten de considerar que cada sonido de altura definida está compuesto por una serie de armónicos que guardan una determinada relación entre sí. Cuando

escuchamos de manera simultánea dos sonidos que tienen pocos armónicos en común podemos sentir una vibración particular, un batido producido por el choque de los mismos, o como dice Xaq Pitkow (2000) un *patrón de latidos audible.* En cambio, cuando escuchamos dos sonidos que tienen armónicos en común (particularmente los primeros armónicos), se produce una consonancia entre los mismos. La mayor consonancia corresponde al unísono, es decir a dos sonidos que comparten todos sus armónicos (alturas iguales). Pero tratándose de alturas diferentes, la mayor consonancia estará dada por la octava ya que, en este caso, el sonido más agudo va a estar reforzando armónicos que ya están presentes en el sonido más grave generando. De este modo, la equivalencia surgiría, como dice Ernst Terhardt (2000), por una gran afinidad sensorial entre ambos sonidos. Por ello, después del unísono, la octava es la relación que vincula a los dos sonidos que más tendemos a escuchar como *lo mismo.*

Para poner en evidencia la noción de equivalencia de octava, se propone escuchar el fragmento inicial de la *Escena 1* de la Suite *El lago de los cisnes* Op. 20 de P. I. Tchaikovsky. La forma musical del fragmento, que abarca los primeros dos minutos de la pieza, es representada con el gráfico de la figura 4.4.

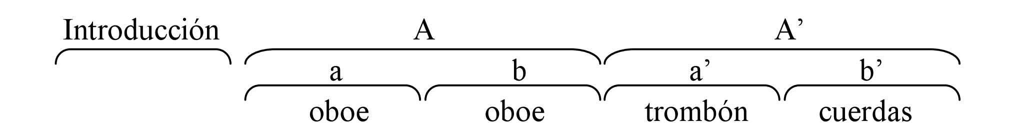


Figura 4.4. *Representación de la forma que corresponde al fragmento inicial de la* Escena 1, Suite El lago de los cisnes.

En este fragmento, la melodía comienza a cargo del oboe (en *a* y *b*) y luego pasa a los trombones (en *a'*) y a las cuerdas (en *b'*). Sin embargo, aunque las alturas que ejecutan los trombones y las cuerdas son diferentes a las alturas ejecutadas por el oboe, podemos percibir que la melodía es la misma. Pero además, en la unidad *b'* la melodía está a cargo, conjuntamente, de los primeros violines, los segundos violines y las violas, que interpretan la misma melodía a distancias de octavas (los primeros violines en la octava más alta,

los segundo violines en una octava más baja y las violas en otra octava más baja aun). En esta unidad, si bien los instrumentos ejecutan alturas diferentes, nosotros percibimos alturas equivalentes que conforman una única melodía. Así, la noción intuitiva de equivalencia de octava permite que el oyente sea capaz de identificar una misma melodía que se presenta en diferentes registros de altura.

En el contexto de la música tonal, que se basa en el sistema de afinación temperado o de temperamento igual, la octava comprende 12 alturas que surgen de su división en 12 partes iguales. Por ello, cuando escuchamos música organizamos las alturas en 12 categorías que reciben los nombres: do, do# (o reb), re, re# (o mib), mi, fa, fa# (o solb), sol, sol# (o lab), la, la# (o sib) y si. Así, diferentes alturas, a distancia de una o más octavas se perciben como parte de una misma categoría (clase de alturas) y reciben el mismo nombre. El conjunto de las 12 alturas conforman la escala cromática que, como se verá, es la base de todas las relaciones que conforman la tonalidad.

La escala

En el sistema tonal, la escala[4] es una configuración de 7 alturas. Dispuestas de manera ascendente o descendente, estas alturas configuran un patrón con el cual el oyente se encuentra familiarizado a partir de su exposición con la música tonal. Diana Deutsch y John Feroe (1981) propusieron que la escala es un alfabeto, es decir una estructura que resulta conocida en su configuración y por lo tanto fácilmente accesible para el oyente.

Para poner en evidencia el conocimiento que el oyente tiene del patrón de la escala se propone escuchar dos piezas que, aunque cada una tiene una organización particular, ambas presentan el patrón de la escala como elemento organizador del diseño melódico.

La primera es la canción *Minha cançao* de L. Enriquez Bacalov y S. Bardotti. Podemos advertir que el movimiento melódico se inicia con un ascenso. Este ascenso se hace predecible después de los primeros 3 o 4 versos, generando

cierta tendencia a continuar del mismo modo, es decir, por pasos y en dirección ascendente. El diseño continua y la tensión aumenta hasta llegar a al punto de reposo, que corresponde a la tónica. La tónica, aquí se corresponde con la altura más aguda del diseño. La tónica se repite y luego se inicia el descenso. Una vez iniciado el descenso, el diseño nuevamente se hace predecible, incluso, podríamos interrumpir la grabación y seguir cantando la melodía, aun cuando la estuviéramos escuchando por primera vez. El diseño desciende por pasos y nuevamente llega a una altura estable que es la tónica. Luego todo el diseño melódico se repite. Así, aunque lo hayamos escuchado una sola vez, podríamos cantarlo con seguridad en lo que sigue junto con la grabación. Incluso, una vez finalizada la pieza, podríamos cantar la melodía completa o recordarla más tarde sin mayor dificultad.

El segundo ejemplo corresponde al fragmento inicial del *4^{to} Movimiento* de la *Sinfonía N^{ro} 1* de L. van Beethoven. La pieza inicia con un acorde, luego un primer grupo de 3 alturas sucesivas con direccionalidad ascendente, con la misma direccionalidad y desde el mismo punto de partida ahora son 4 alturas, luego 5, y el diseño se hace predecible. Generamos expectativa para que el movimiento melódico continúe con el mismo comportamiento, agregando alturas de a una, pero no una altura cualquiera al azar, sino una altura determinada como si conociéramos la lógica del diseño. El diseño continua agregando, la siguiente unidad tiene 6 alturas, luego 7, se genera un punto de tensión, hay expectativa para su resolución, y el diseño completa esa expectativa. Aun cuando se percibe un punto de llegada, no se trata de una altura con total estabilidad, tal vez podríamos continuar el diseño agregando de a una las alturas hasta llegar a la tónica. También resultaría posible cantar el diseño completo luego de escucharlo una vez y también, recordarlo más tarde sin mayor dificultad.

En los ejemplos presentados, quisimos poner en evidencia el modo en que nuestra comprensión del diseño melódico está guiada por el reconocimiento de la escala como patrón organizador. En ambos casos, la lógica del diseño consiste en seguir ese patrón.

En el primer ejemplo el diseño recorre la escala repitiendo cada uno de sus grados, de tónica a tónica, primero con dirección ascendente y luego en dirección descendente, mientras que, en el segundo ejemplo, la escala se presenta por agregación a partir del 5to grado (o 5to sonido del patrón original). En ambos ejemplos el desarrollo melódico se hace predecible, podemos anticiparlo, cantarlo, completarlo y seguramente también recordarlo con facilidad. Todo esto pone en evidencia nuestro conocimiento de la escala como configuración básica, como estructura de referencia, y como herramienta cognitiva accesible para pensar y organizar el diseño melódico.

El patrón de la escala puede formar parte de un modo explícito del diseño melódico facilitando de tal modo su ejecución y reconocimiento a partir de la audición. Se presentan dos ejemplos musicales en los cuales esto ocurre de manera evidente.

En la canción *En el claro de la luna* de S. Rodríguez, la escala se articula explícitamente descendiendo desde la tónica alta hasta la tónica baja, cuando el texto dice “…donde quiero ir a jugar…”, “…mi guardiana de la suerte…” y “sueña cercada de flor”. Se propone cantar la canción, cantar la tónica y luego cantar el patrón de la escala tomando esos diseños como referencia. Para reforzar el patrón escuchado en sentido descendente, se propone una vez cantados esos diseños, recorrer la escala cantando en ambas direcciones.

De modo similar, si escuchamos *Zamba de mancha y papel* de C. Aguirre, podremos identificar en el diseño melódico la articulación explícita de la escala de manera descendente, de la tónica alta a la tónica baja, en algunos versos. Del mismo modo, se propone cantar la canción e identificar los versos en cuya melodía el diseño se corresponde con el patrón de la escala, luego cantar la tónica y la escala de manera ascendente y descendente.

Aun cuando ambos ejemplos presentan la escala de manera descendente desde la tónica alta hasta la tónica baja, ambas escalas presentan una configuración diferente. Mientras que la canción *En el claro de la luna* se desarrolla a partir de la escala menor, *Zamba de mancha y papel* se desarrolla a partir de una escala mayor. Las escalas mayor y menor comprenden una selección diferente de los 7 sonidos que las conforman del conjunto de 12

clases de altura. La figura 4.5, representa la relación entre la escala cromática y la selección que corresponde a la escala mayor y a la escala menor respectivamente[5]. Los números indican los grados correspondientes.

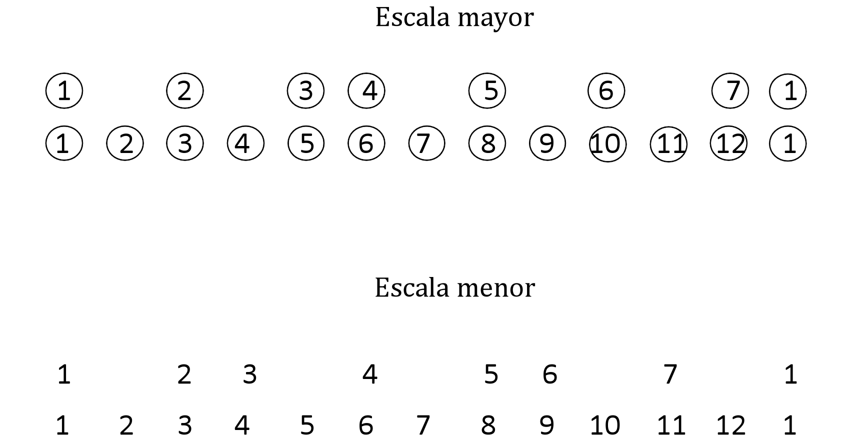


Figura 4.5. *Disposición de los grados de la escala mayor y menor en vinculación con la escala cromática.*

Las diferencias entre ambas escalas en términos de los grados involucrados se refieren a la localización de los grados 3^{ro}, 6^{to} y 7^{mo}. El conjunto de las alturas propias de cada escala, proporciona una sonoridad global particular a cada patrón que caracteriza el *modo*. De esta manera la identificación del modo de una pieza escuchada supone, entonces, la habilidad para aislar y/o reconstruir el patrón e identificar a qué escala corresponde. Una estrategia que puede colaborar en la identificación del patrón en cuestión, consiste en cantar ordenamientos o motivos melódicos que involucren los grados que diferencian ambas escalas.

Sin embargo, aun cuando la escala resulta un patrón conocido, la realidad perceptual y estructural de la escala menor resulta ser más compleja que la de la escala mayor. Esto ocurre porque la escala menor comprende 5 grados fijos: el 1^{ro}, 2^{do}, 3^{ro}, 4^{to} y 5^{to}; y 2 grados móviles: el 6^{to} y 7^{mo}, que pueden presentarse *bajos* como ocurre en el recorrido que corresponde a los versos señalados en la canción *En el claro de la luna* y que se encuentra representado en la figura 4.5, o bien *altos* como están representados en la figura 4.6, igualando así la estructura de la escala menor al tetracordio superior de la escala mayor.

Aunque con mayor probabilidad un descenso, por ejemplo de la tónica al 5^{to} grado se producirá por los grados 6^{to} y 7^{mo} *bajos*, y el movimiento contrario, es decir, un ascenso del 5^{to} grado a la tónica, será con más frecuencia utilizando el 6^{to} y 7^{mo} grados *ascendidos* como lo representa la figura 4.7. Sin embargo, esto no debe tomarse como regla, apareciendo los grados móviles de acuerdo a una multiplicidad de necesidades tanto melódicas (motívicas) como armónicas.

1		2	3		4		5		6		7	1
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1

Figura 4.6. *Disposición de la escala menor con el 6to y 7mo grados ascendidos en vinculación con la escala cromática.*

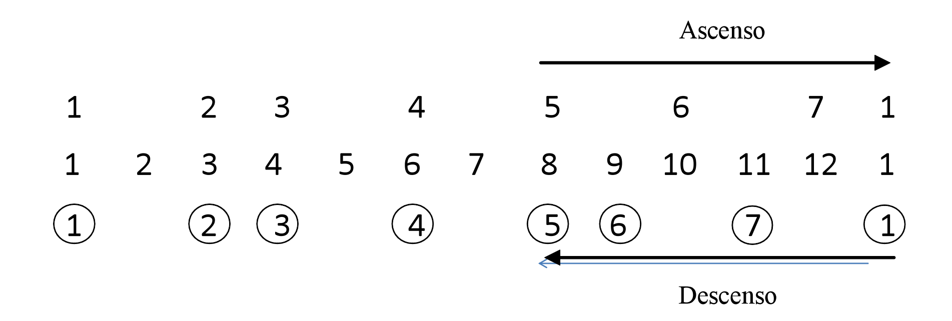


Figura 4.7. *Disposición frecuente de los grados 6to y 7mo de la escala menor para el movimiento melódico ascendente y descendente.*

Entonces, dada la variedad de alturas, la inestabilidad del conjunto de alturas que conforman la escala menor puede dificultar la identificación y reconstrucción del patrón de la escala. Es por ello que, en las instancias iniciales se propone cantar la escala menor recorriendo los grados que van de la tónica al 5^{to} grado (1^{ro}, 2^{do}, 3^{ro}, 4^{to}, 5^{to}) que son los grados *fijos*, agregando el 6^{to} grado *bajo* como bordadura del 5^{to} grado (5^{to}, 6^{to}, 5^{to}), y el 7mo grado *alto*, o *sensible*, como bordadura de la tónica (tónica, sensible, tónica) contribuyendo al carácter tonal en el modo menor. En el interludio de la canción *Amores bailando* de I. Parra, el diseño melódico recorre explícitamente esas alturas.
Dada esta complejidad en la organización del patrón menor, la diferencia más estable con el patrón mayor estará dada, especialmente por el 3^{er} grado. Por lo

tanto, cantar ordenamientos que involucren el 3^{er} grado, como por ejemplo 1^{ro}, 2^{do}, 3^{ro}, 2^{do}, 1^{ro}, o bien un ascenso de la tónica al 5^{to}, o el despliegue del acorde (1^{ro}, 3^{ro}, 5^{to}) colaborará en el proceso de conformación del patrón y a partir de ello la identificación del modo de una pieza.

En los ejemplos presentados antes, analizamos el patrón de la escala en diseños en los que la escala procedía de manera explícita. Pero a partir de la audición también resulta posible abstraer y/o reconstruir la escala aun cuando la música la presenta de manera implícita. Por ejemplo, en la pieza *Amargo de caña* de A. Prada podemos escuchar un fragmento (fragmento 0:00 al 1:14) y, si bien no presenta en su diseño melódico la escala de manera explícita, podemos derivarla, cantarla e identificar el modo.

Incluso, podemos inferir la escala aun cuando la pieza no presenta las siete alturas, es decir, cuando el patrón se presenta incompleto como ocurre en la canción tradicional *Arrorró mi niño*, donde la melodía no presenta el 7^{mo} grado. Es decir que, cuando alguna de las alturas de la escala no se encuentran en el diseño de la pieza igualmente cantamos el patrón completo, ya que se trata de una configuración (*gestalt*).

Asimismo, también podemos inferir la escala cuando el conjunto de alturas se presenta ornamentado, es decir con alturas que no corresponden a la escala. Por ejemplo, podemos escuchar el tema principal de la pieza *The Entertainer* de S. Joplin (el fragmento que sigue a la introducción) y, a pesar de que el 2^{to} grado de la escala se presenta también ascendido, e incluso en la introducción se presenta el 6^{to} grado descendido, cuando cantamos la escala no incluimos esas alturas. Es decir que, aun cuando una pieza presenta más alturas que las que conforman la escala, al cantar la escala hacemos, de algún modo, una selección que se corresponde con el patrón más estable aprendido.

Los ejemplos presentados aquí, permiten poner en evidencia nuestra habilidad para inferir la escala de una pieza a partir de la audición de la melodía. Esta habilidad está vinculada con el conocimiento que hemos adquirido del patrón de la escala, a partir de nuestra familiaridad con la música tonal, un patrón que se actualiza en cada audición en función del contexto tonal que plantea cada obra.

La medida de estabilidad relativa

La medida de estabilidad relativa alude especialmente a la cualidad que cada grado de la escala conlleva intrínsecamente a partir de su relación con la tónica, independientemente del modo en que los diferentes componentes (ritmo, relaciones métricas, funciones armónicas, etc.) la afecten.
Cuando anteriormente abordamos la relación de tensión y reposo lo hicimos de manera intuitiva, basándonos en una sensación general, sin atender a los componentes de la estructura musical que podían estar contribuyendo a esa noción. Ahora, nos valdremos de la escala como referencia para medir la inestabilidad de las alturas en relación con la estabilidad de la tónica.
Desde el punto de vista psicológico, la medida de estabilidad relativa dentro del conjunto de alturas ha sido investigada experimentalmente de manera exhaustiva por Carol Krumhansl (1990). Algunos de los resultados obtenidos le permitieron caracterizar la estabilidad relativa de cada una de las alturas en el modo mayor y en el menor tipificándolas a través de perfiles de estabilidad en cada tonalidad (Krumhansl y Kessler, 1982). En particular, esos estudios brindaron medidas de la estabilidad percibida por los oyentes de las diferentes notas de la escala cromática con relación a los contextos tonales ofrecidos. Así, los sonidos de mayor estabilidad percibida fueron la tónica, la quinta y la tercera (tanto para el modo mayor como para el modo menor).
Para Krumhansl (1990), la *jerarquía tonal* constituye una organización mental que contiene información sobre cada uno de los sonidos que la componen, y contribuye a la percepción de la estabilidad propia para cada una de las alturas de una pieza musical. De acuerdo a dicha jerarquía, la medida de estabilidad es inherente e invariable para cada una de las alturas de una pieza tonal, siendo la tónica la altura más estable, siguiendo con las notas del acorde de tónica (en el modo mayor primero el 5^{to} y luego el 3^{ro}, mientras que en el modo menor el 3^{ro} es más estable que el 5^{to}), luego los demás grados de la escala (4^{to}, 6^{to}, 2^{do} y 7^{mo} en el modo mayor, y 6^{to}, 4^{to}, 2^{do}, 7^{mo} en el modo menor) y finalmente las alturas de la escala cromática.

Algo similar plantearon Diana Deutsch y John Feroe (1981), para quienes las alturas de una melodía tonal son procesadas de acuerdo al sitio que ocupan en una red jerárquica. Esta red jerárquica se compone de un conjunto de estructuras, que han sido aprendidas por enculturación, a las que los autores denominan alfabetos. En la figura 4.8, se presentan las notas que corresponden a cada nivel de la estructura en la tonalidad de do mayor. En el nivel más bajo se encuentra representada la escala cromática, luego la escala diatónica, el acorde y en el nivel superior la relación de octava.

Nivel a	DO												(DO)
Nivel b	DO				MI			SOL					(DO)
Nivel c	DO		RE		MI	FA		SOL		LA		SI	(DO)
Nivel d	DO	RE♭	RE	MI♭	MI	FA	FA♯	SOL	LA♭	LA	SI♭	SI	(DO)

Figura 4.8. *Representación gráfica basada en el modelo de Deutsch y Feroe (1981).*

Ambos modelos proponen una representación espacial de las jerarquías tonales. Mientras que en el modelo de Krumhansl la altura con mayor estabilidad está representada por un índice y las jerarquías están medidas con índices, siendo más alto en tanto más estable es la altura; en el modelo de Deutsch y Feroe, la altura con mayor estabilidad está representada por la mayor cantidad de niveles superpuestos y las diferentes jerarquías por la mayor o menor cantidad de niveles superpuestos (ver en capítulo 10 la noción de *Espacio Tonal*).

Estos autores coinciden en considerar que las alturas en el contexto tonal se procesan de manera jerárquica, que cada una tiene una medida de estabilidad relativa propia y que, la altura que se presenta como centro o eje de esta estructura, la que se denomina tónica, es la más estable, seguida de acuerdo a un orden de menor estabilidad por las alturas del acorde, la de la escala diatónica y finalmente las de la escala cromática.

De este modo, ambos modelos proponen una medida propia de estabilidad relativa para cada grado de la escala, una medida que representa un rasgo

intrínseco, inherente e invariable de cada uno de los grados aun cuando las condiciones de estabilidad percibida de un sonido puedan variar de acuerdo a componentes armónicos, rítmicos, métricos, etc.

Los grados de la escala y el diseño melódico

Si tomamos como referencia la escala podemos tomar para cada altura de un diseño melódico una medida de estabilidad relativa que esa altura tiene definida de acuerdo al grado a que corresponde. Dicho de otro modo, la escala contribuye a pensar cómo funciona tonalmente cada altura en la construcción de la melodía toda vez que permite identificar las condiciones de estabilidad de una altura de acuerdo al lugar que ocupa en ella.

Si volvemos al fragmento inicial de la pieza *Humoresque en Sol# Mayor* de A. Dvorak y cantamos la altura final de la primera unidad (del antecedente) identificaremos una altura inestable a la que podemos atribuirle cierta tendencia a moverse hacia una nota estable. Conducir una altura inestable hacia la tónica por la escala permite advertir, a partir del recorrido involucrado, con qué grado esa altura se corresponde. En este caso, la primera unidad finalizaba en el 2^{do} grado. Y si cantamos la segunda unidad (el consecuente) y nos detenemos en la última altura, podemos advertir que esta altura no nos induce a una resolución, ya que es la tónica. De este modo, la medida de estabilidad de esos grados (2^{do} como final de la primera unidad, y tónica como final de la segunda unidad) refuerza la idea de tensión y reposo como sensación general, identificada inicialmente a partir de ese ejemplo.

Asimismo, en la canción *Agua Negra* analizada antes, podemos advertir que las unidades finalizan en 2^{do} y tónica de manera alternada. Aquí también la medida de tensión relativa de esos grados refuerza la sensación de tensión y reposo que habíamos identificado inicialmente.

Finalmente, en el ejemplo que corresponde a la estrofa de la chacarera *Para cantar he nacido* de A. Ponti y H. Banegas presentado antes, el análisis en términos de los grados involucrados nos proporciona una herramienta más

ajustada para medir la estabilidad. En ese ejemplo, la tensión identificada al final de la segunda unidad era mayor que la tensión al finalizar la primera. Si analizamos el diseño melódico, cantamos la última altura de cada unidad e imaginamos un recorrido por la escala hacia la tónica verificamos que la primera unidad finaliza en el 6^{to} grado y la segunda unidad finaliza en el 2^{do} grado. De acuerdo a la medida de estabilidad planteada por Krumhansl el 6^{to} grado resulta más estable que el 2^{do}, por lo tanto la medida de estabilidad de los grados involucrados también refuerza la sensación general de mayor tensión en la segunda unidad con respecto a la primera. Sin embargo, en este ejemplo, el componente armónico también refuerza la sensación de mayor tensión de la segunda unidad respecto a la primera.

Así, los grados de la escala nos proporcionan una herramienta para analizar la estabilidad de determinadas alturas. Por ejemplo, en la canción *El surco* de C. Granda, cada verso de la estrofa termina en un sonido largo.

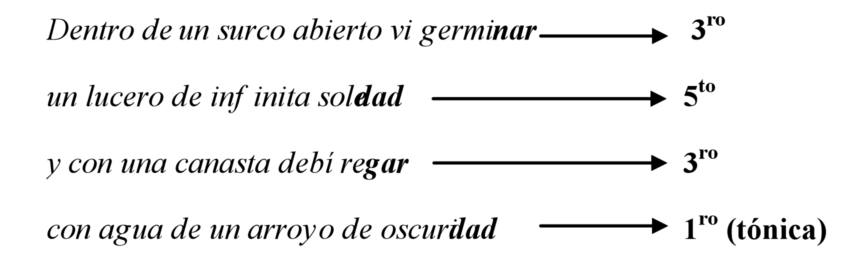


Figura 4.9. *Grados de la escala en que finalizan los versos de la primera estrofa de la canción* El surco.

Podemos escuchar y cantar la canción atendiendo especialmente a las condiciones de estabilidad de esas alturas e identificar de qué grado se trata en cada caso. En la figura 4.9 se transcribe la letra y el grado de la escala en que finaliza cada verso.

Pero, además los grados de la escala nos proporcionan una herramienta para describir el diseño melódico. Por ejemplo, a continuación se transcriben algunas descripciones del diseño melódico de la canción *El surco* realizadas por estudiantes que utilizaron la escala como herramienta de análisis:

- en esta canción los versos comienzan con nota repetida y luego suben o bajan dos pasos por la escala;
- el diseño del fragmento se desarrolla entre la tónica y el 5^{to} grado;
- todos los versos comienzan con sonido repetido, en tónica el primer verso, en el 3^{er} grado el segundo verso, en el 5^{to} grado el tercer verso y en 3^{er} grado el último verso;
- el diseño melódico es ascendente en los dos primeros versos y descendente en los dos últimos versos, procede siempre por la escala, no tiene saltos;
- cada verso comienza en el mismo grado de la escala en que finalizó el verso anterior;
- todos los versos comienzan y terminan en una nota del acorde (tónica, 3^{ro} o 5^{to});
- el primero y el segundo verso presentan un diseño similar (ascendente) pero involucra diferentes grados, mientras que el primer verso articula la tónica, el 2^{do} y 3^{er} grado, el segundo verso articula el 3^{ro}, el 4^{to} y el 5^{to};
- el primero y tercer verso terminan en el mismo grado;
- el segundo y el cuarto verso comienzan en el mismo grado.

Los ejemplos nos muestran que el análisis del diseño melódico en términos de los grados de la escala involucrados, permite obtener un mayor nivel de detalle, y, en ocasiones ese nivel de detalle nos permite explicar relaciones que no se presentan tan evidentes o que nos son de acceso inmediato. Por ejemplo, en una primera aproximación podríamos decir que los diseños que corresponden a los dos primeros versos son parecidos, y los diseños que corresponden a los dos últimos versos también se parecen entre sí. Sin embargo, el análisis del diseño en términos de los grados involucrados nos proporciona una herramienta útil para explicar con mayor precisión en qué consisten esas similitudes y diferencias.

De manera similar, en otra oportunidad se pidió a un grupo de estudiantes que identificaran la relación melódica que había entre dos partes de *Canción de las simples cosas* de C. Isella, las partes que corresponden al texto: “uno se

despide, insensiblemente, de pequeñas cosas" y "lo mismo que un árbol, que en tiempo de otoño se queda sin hojas". Los estudiantes, en una primera aproximación, identificaron cierta identidad entre ambas partes y las consideraron iguales. Un análisis posterior permitió advertir que, si bien ambas unidades presentaban el mismo contorno melódico, esto es, el mismo patrón de ascensos y descensos, los grados involucrados eran diferentes. Mientras que el diseño en "uno se despide, insensiblemente, de pequeñas cosas" comprendía un descenso del 5^{to} grado a la tónica, con repetición, luego un ascenso de la tónica al 5^{to} grado y finalizaba en el 4^{to} grado; el diseño de "lo mismo que un árbol, que en tiempo de otoño, se queda sin hojas" comprendía un descenso del 6^{to} al 2^{do} grado, con repetición, luego un ascenso del 2^{do} al 6^{to} y finalizaba en el 5^{to} grado. Esto implicaba, no sólo que el diseño melódico se desarrollaba un paso más arriba, sino que la medida de estabilidad era diferente tanto para cada altura en particular como para el diseño en general.

Finalmente, y a modo de cierre, se presentan dos ejemplos, cuyo análisis de alturas en vinculación con los grados de la escala nos proporcionan los indicios necesarios para una posterior transcripción.

El primer ejemplo corresponde al interludio de la canción *Amores Bailando* de I. Parra interpretada por Georgina Hassan. En este ejemplo se propone cantar la melodía que corresponde al interludio, cantar la tónica y la escala. Como se dijo antes, para esta pieza la escala es menor. Ahora, si analizamos el diseño melódico del fragmento, podemos advertir que se desarrolla por pasos en el nivel de la escala, no presenta saltos ni alturas repetidas, puede organizarse en dos unidades: la primera con un movimiento descendente y la segunda con un movimiento ascendente y luego desciende una altura. En este ejemplo, simplemente identificando con qué grado de la escala se corresponde la primera altura, tendremos los indicios suficientes para traducir las alturas a nombres de notas y así poder transcribir el fragmento con seguridad. Si cantamos la primera altura y el recorrido desde esa altura, de manera descendente, hasta la tónica podemos corroborar que se trata del 6^{to} grado. Asimismo, el análisis de las alturas en términos de los grados de la escala, nos proporciona una herramienta para verificar durante la transcripción, si las

alturas transcriptas se corresponden con los grados previstos, por ejemplo en los puntos de llegada o de inicio. En la figura 4.10 se encuentra la transcripción del interludio con la nota re como tónica, es decir en la tonalidad de re menor. En este caso, el 6to grado corresponde a la nota si bemol.



Figura 4.10. *Transcripción del diseño melódico del interludio de* Amores bailando.

El segundo ejemplo corresponde a la primera estrofa de la canción *Desarma y sangra* de C. García interpretada por Mercedes Sosa y Charly García. Se propone cantar la estrofa, luego cantar la tónica y la escala e identificar el modo. En este caso la escala es mayor. El diseño melódico presenta cuatro unidades que se corresponden con los versos del texto y cada una inicia con un salto, excepto el segundo verso que se inicia con alturas repetidas. Analizar las primeras alturas en términos de los grados involucrados proporciona los indicios necesarios para transcribirla melodía. En este caso el diseño del primer verso inicia en el 5to grado, en registro inferior a la tónica, luego el 3er grado sobre el que realiza una bordadura ascendente (3ro, 4to, 3ro) y desciende hasta la tónica pasando por el 2do grado. El segundo verso se inicia en la tónica, repite esa altura y luego asciende al 2do, al 3ro y lo repite. El tercer verso tiene el mismo diseño que el primer verso y el cuarto verso es similar al segundo pero, la primera altura en lugar de la tónica es el 5to grado. Así, la figura 4.11 presenta la transcripción del diseño tomando la nota sol como tónica, es decir en la tonalidad de sol mayor.



Figura 4.11. *Transcripción del diseño melódico de la primera estrofa de* Desarma y sangra.

Conclusiones

La escala es una estructura de referencia a partir de la cual las alturas de una pieza pueden ser consideradas. Analizar la posición que una altura ocupa en la escala propia de ese diseño melódico, proporciona una descripción en términos de las condiciones de estabilidad relativa que esa altura conlleva implícitamente en ese contexto y nos permite acceder a una imagen detallada del diseño en términos de sus alturas.

Además, el análisis de los grados involucrados en el diseño, permite describir ese diseño al nivel de la nota y constituye, en ese sentido, una aplicación directa en los procesos de transcripción y lectura. En la transcripción, el grado de la escala nos permite determinar el nombre de la nota y entonces su localización en el pentagrama; mientras que, en la lectura, analizar los diseños en términos de grados de la escala colabora en la asignación de estabilidad que cada altura conlleva.

Sin embargo, para poder abordar el análisis en término de los grados involucrados, resulta imprescindible que el oyente tenga el patrón de la escala bien configurado, esto implica, por ejemplo, que pueda cantarlo a partir de diferentes alturas, que le pueda adjudicar diferentes ritmos, que pueda retomarlo desde diferentes grados, que pueda cantarlo tanto en dirección ascendente como descendente, entre otras cosas, y entonces se constituya así en un patrón flexible, accesible y fácilmente recuperable.

Notas

1. Los autores utilizan, en el idioma original, la palabra *tone*, en este capítulo tomaremos la palabra *altura* como una expresión abreviada de sonido de *altura* tonal.
2. El concepto de *Clase de Alturas* (Pitch Class) puede ser homologado a la idea de nota como abstracción presente en la teoría musical. Por ejemplo, podemos decir que la tónica de una melodía es do. Pero, ¿qué do? En realidad al decir *la tónica es do* nos referimos a todos los do posibles, es decir a toda la *clase de alturas.*
3. En su modelo psicológico Roger Shepard (1982) resolvió esta cuestión de que, por un lado, entendemos que se tratan de alturas diferentes pero que, por otro lado, nos *suenan como iguales* proponiendo dos componentes cualitativos de la altura

tonal: la altura propiamente (pitch, en inglés) y la cualidad tonal o *chroma*. Los sonidos que comparten un mismo chroma, integran una misma clase de altura.
4. En el contexto de este libro nos referimos a la escala mayor y menor.
5. En este caso corresponde a la escala menor natural.

Referencias musicales

Aguirre, C. (s/r). *Zamba de mancha y papel.* CD: *Crema.* Intérprete: Carlos Aguirre. (2000). Paraná: Shagrada Medra. Pista 2.

Beethoven, L.v. (1800). *4^{to} Movimiento de la Sinfonía N^{ro} 1*. CD: *The best of Beethoven.* Intérprete: The London Festival Orchestra, dirigida por Alfred Scholz (1991). Madacy. Pista 4.

García, C. (s/r). *Desarma y sangra.* CD: *Cantora 2*. Intérprete: Mercedes Sosa y Charly García (2009). Buenos Aires: Sony Music. Pista 2.

Dvorak, A. (1894). *Humoresque en Sol# Mayor Op.101 N^{ro} 7*. Video consultado el 20 de Julio de 2012 en <http://www.youtube.com/watch?v=pt9mlSXGVwc&feature=related>

Enriquez, L.; Bardotti, S. y Buarque, Ch. (s/r) *Minha cancao*. CD: *Os saltimbancos.* (1977). Polygram. Pista 7.

Granda, C. (s/r). *El surco*. CD: *Tarimba negra*. Intérprete: Chabuca Granda (1978). Fonomusic. Pista 7.

Hassan, G. (s/r). *Décimas*. CD: *Cómo respirar*. Intérprete: Georgina Hassan (2009). Buenos Aires: Edición de autor. Pista 3.

Joplin, S. (1902). *The Entertaiment.* CD: *Scott Joplin´s Greatest Hits*. Intérprete: Robert Strickland (s/r). Georgia: Maxiplay. Pista 13.

Machín, A. (s/r). *Toda una vida*. CD: *Boleros de ayer de hoy y de siempre*. Intérprete: Cuco Sanchez (1997). México: Sony Music. Pista 13.

Parra, I. (s/r) *Amores bailando.* CD: *Primera Luna.* Intérprete: Georgina Hassan (2004). Buenos Aires: Edición de autor. Pista 9.

Ponti, B. y Benegas, H. (s/r). *Para cantar he nacido.* CD: *Escondido en mi país.* Intérprete: Mercedes Sosa (1996). Buenos Aires: Polygram/Universal. Pista 3.

Prada, A. (s/r). *Amago de caña.* CD: S*oy Sola.* Intérprete: Ana Prada (2006). Los años luz discos. Pista 1.

Rodriguez, S. (s/r). *En el claro de la luna.* CD: *Días y flores*. Intérprete: Silvio Rodriguez (1975). EGREM. Pista 9.

Tchaikovski, P. I. (1877). *Escena 1 de la Suite del Ballet "El lago de los cisnes" Op. 20*. CD: *Piotr Iliych Tchaikovski. Suite Cascanueces y Suite El lago de los cisnes*. Intérprete: Gran Orquesta Sinfónica de Hamburgo (2003). Leader Music. Pista 9.

Tejada Gomez, A. y Isella, C. (s/r). *Canción de las simples cosas.* CD: *A quien doy*. Intérprete: Mercedes Sosa (1980). Buenos Aires. Pista 7.

Travis, M. (1946) *Sixteen Tons.* CD: *Opus Cuatro Jazz.* Intérprete: Opus Cuatro (1993). Buenos Aires: ESTEREO S.A. Pista 4.

Tuncboyaciyan, A. (s/d). *Agua negra.* CD: *Margarita y azucena.* Intérprete: Mariana Baraj. (2007). Buenos Aires: Los años luz discos. Pista 3.

Referencias bibliográficas

Berry, W.T. (1987). *Structural Functions in Music*. Nueva York: Dover publications, inc.

Bharucha, J. J. (1984). Anchoring Effects in Music: The Resolution of Dissonance. *Cognitive Psychology*, 16, 485-518.

Deutsch, D. y Feroe, J. (1981). "The Internal Representation of Pitch Sequences in Tonal Music". *Psychological Review, 88*, 503–522.

Deutsch, D. (1982). "The prossecing of pitch combinations*"*. En D. Deutsch (Ed.) *The psychology of music.* Nueva York: Academic.

Dowling, W. J. (1994). Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies. En R. Aiello (Ed.) *Musical Perceptions,* pp. 173-190. Oxford: University Press.

Fétis, F. (1844). *Traité complet de la théorie et de la pratique de l'harmonie*. Paris: Brandus.

Hyer, B. (2008). "Tonality". En T. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory* (pp. 726-752). UK: Cambridge University Press.

Krumhansl, C. L. y Kessler, E. J. (1982). "Tracing the dynamic changes in perceived tonal organization in a spatial representation of musical keys". *Psychological Review,* 89, 334-368.

Krumhansl, C. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Nueva York: Oxford University Press.

Larson, S. (1994). "Musical forces, step collections, tonal pitch space and Melodic Expectation". *Proceedings of the Third International Conference on Music Perception and Cognition*, 227-229.

Larson, S. (1997). “Musical forces and melodic patterns”. *Theory and Practice*, *22-23*, 55-71.

Larson, S. (2004). “Musical forces and melodic expectations: comparing computer models and results”. *Music Perception*, *21(4),* 457-498.

Lerdahl, F. (2001). *Tonal Pitch Space*. Oxford: University Press.

Lerdalh, F. y Jackendoff, J. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge, Massachusets: The MIT Press.

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.

Pitkow, X. (2000). “Why do octaves sound the same?” En *Columbia University*. Consultado el 3 de julio de 2012 en <http://www.columbia.edu/~zsp2101/octaves/octaves.pdf>

Riemann, H. (1912). *Hdb. Der Musikgescihte.* Liepzig.

Schenker, H. ([1906]-1990). *Tratado de Armonía.* [trad.: *Harmonielehre*, Ramón Barce]. Madrid: Real Musical.

Schönberg, A. (1911). *Harmonielehre*. [Trad. Ramón Barce, *Armonía*, Madrid: Real Musical (1974)] Viena: Universal Edition.

Serafine, M. L. (1988). *Music as cognition*. Nueva York. Columbia University Press.

Shepard, R. N. (1964). “Circularity in judgments of relative pitch”. *Journal of the Acoustical Society of America,* 36, 2346-2353.

Shifres, F. (2007). “La Educación Auditiva en la Encrucijada. Algunas reflexiones sobre la Educación Auditiva en el escenario de recepción y producción musical actual”. En M. Espejo (Ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp. 64-78). Tunja, Colombia: UPTC.

Terhardt, E. (2000). “Octave equivalence”. Consultado el 3 de julio de 2012 en <http://www.mmk.e-technik.tu-muenchen.de/persons/ter/top/octequiv.html>

Zbikowski, L. M. (2002). *Conceptualizing Music. Cognitive Structure, Theory and Analysis.* Oxford: University Press.

CAPÍTULO 5

LA ESTRUCTURA MÉTRICA

Alejandro Pereira Ghiena, María de la Paz Jacquier,
Violeta Silva y María de la Paz Saint Pierre

En el capítulo 3 se caracterizó la experiencia temporal, para referirse particularmente a la música, en su sentido *narrativo* y en su sentido *tipo reloj*, es decir, desde sus aspectos cualitativos y cuantitativos respectivamente. En este capítulo se combinan ambas miradas de la experiencia del tiempo para abordar la comprensión de la estructura métrica de la música.

El sentido *narrativo* de la experiencia temporal

Aunque la estructura métrica se asocia principalmente a aspectos cuantificables y medibles de la música tales como las pulsaciones isócronas que se pueden establecer al escucharla, para su comprensión también es necesario considerar otros aspectos vinculados al modo en que vivenciamos el tiempo musical, particularmente aquellos que lo vinculan a la noción de movimiento.

Así, un concepto clave para caracterizar el modo en que sentimos el paso del tiempo es el de *tempo*, entendido simplemente como la velocidad de la música, pues es una de las cualidades musicales que reconocemos de manera más inmediata. Al escuchar la *Milonga de mis amores* de P. Laurenz y J. M. Contursi podemos mencionar algunos rasgos sobre el tempo percibido, y articular descripciones tales como “la milonga es bastante rápida”, “es movida”, etc. El tempo está ligado a la noción de movimiento en un sentido general, a través de registros cinéticos más o menos pragmáticos, como por ejemplo el

movimiento observado en la ejecución de los músicos, la danza, las respuestas corporales espontáneas, el movimiento imaginado, entre otros. Aunque el tempo suele clasificarse en tres grandes categorías: *rápido*, *moderado* y *lento*, se trata, en verdad, de una construcción relacional en donde no hay (o no importan) valores absolutos de velocidad. De tal modo, la categorización se da a partir de la comparación ya sea entre el tempo de diferentes obras, o entre el tempo de una obra y patrones internos de movimiento, entre otras posibilidades. Individualmente tenemos un tempo interno que influye a priori en cómo caracterizamos el tempo de una obra. Así, llevando esto al caso de la milonga escuchada, una persona podría considerarla rápida mientras otra la categorice como de tempo moderado.

Al describir el modo en el que el tiempo transcurre, creamos un nexo entre nuestra experiencia de velocidad y su contenido afectivo. Este vínculo se sustenta *inter alia* en experiencias corporales anteriores, en las que ciertos estados de ánimo, como la tristeza, pudieron ser asociados a determinadas maneras de movernos en el espacio, siguiendo el ejemplo, con movimientos lentos, pesados, cadenciosos. De acuerdo a esta mirada, el concepto de tempo (velocidad) se cimenta en nuestra experiencia corporal. Es decir que nuestra conceptualización es corporeizada porque está basada en nuestro sistema sensorio-motor y está inextricablemente interrelacionada con él (Gallese y Lakoff, 2005). Según esta teoría, esa sería la razón por la que solemos asociar el tempo de la música a determinados sentimientos o estados de ánimo que luego empleamos para describir la experiencia con la música.

Otro aspecto del tempo refiere a la permanencia o la variación de la velocidad: decimos que el tempo es *estable* cuando permanece igual en toda la obra, o *fluctuante* cuando presenta uno o varios cambios de velocidad. Realizando un análisis en estos términos, el tempo del *Bolero* de M. Ravel, interpretado por la Orquesta Sinfónica de Londres, permanece invariable a lo largo de toda la obra. Por el contrario, la canción *Corriente alterna* de L. Maslíah comienza en tempo moderado y va acelerando de manera continua hasta alcanzar un tempo rápido hacia el final, momento en el que se produce una marcada desaceleración hacia un tempo lento, en concordancia con el contenido del

texto. Por lo tanto, mientras que el tempo de la primera obra es estable, el de la segunda es fluctuante.

Por otro lado, cuando el tempo es fluctuante, se puede caracterizar el modo en el que se producen los cambios de velocidad como *súbitos* o *graduales*. En la canción de Maslíah analizada anteriormente, las variaciones en el tempo se producen de manera gradual; mientras que en la versión instrumental de *Ochi chernye* (canción popular rusa) dirigida por Paul Mauriat predominan los cambios súbitos tal como se representa en el gráfico de la figura 5.1.

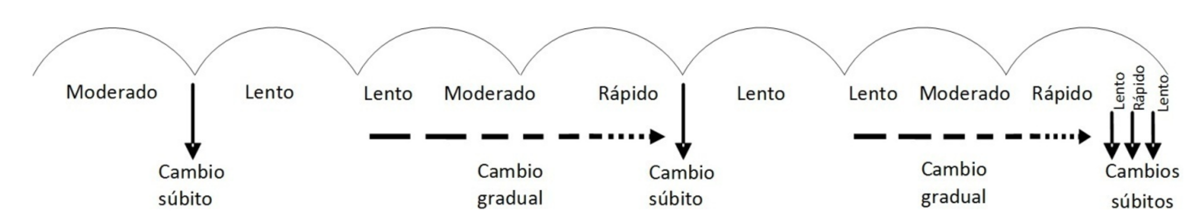


Figura 5.1. *Representación gráfica de los cambios de tempo en la obra* Ochi Chernye *(Popular rusa).*

Para completar esta presentación del concepto de tempo, volvamos sobre la noción de movimiento. La idea de movimiento musical se puede relacionar con diferentes movimientos corporales vinculados a la música, como por ejemplo, la batuta del director, la danza, la ejecución de un instrumento, etc. De este vínculo podemos extraer información para caracterizar el tempo. Sin embargo, podemos sentir una contradicción entre el tempo y el movimiento corporal. Al escuchar el *2^{do}Movimiento del Concierto en Sol Mayor para Piano* de M. Ravel y acompañarlo con algún movimiento podemos decir que el tempo es lento. A medida que transcurre la obra, aumenta la cantidad de notas, particularmente en la parte que realiza el piano hacia la mitad de la pieza. Sin embargo, este incremento no modifica nuestra percepción del tempo, que sigue siendo lento aun cuando los ejecutantes deban realizar movimientos más rápidos. Este fenómeno aparentemente contradictorio puede explicarse recurriendo al concepto de *densidad cronométrica*, entendido como la cantidad de eventos que suceden en relación a un lapso determinado de tiempo: una alta densidad cronométrica no siempre se corresponde con un tempo rápido. Por ejemplo, al escuchar el *Estudio Op. 10 N^{ro} 12 Revolucionario* de F. Chopin también

podemos experimentar este conflicto entre el tempo y el movimiento. Si pensamos en la ejecución, probablemente nos imaginemos al pianista realizando muchos movimientos y a gran velocidad. Aun cuando la densidad cronométrica del acompañamiento es alta, el movimiento de la melodía que acompaña la tensión dramática de la obra nos remite a un tempo más lento.

Resumiendo, podemos describir el tempo de una obra haciendo uso de nuestra intuición del movimiento en conjunción con la idea de densidad cronométrica y caracterizarlo empleando términos tales como lento, moderado o rápido, entre otros. Más específicamente podemos describir el flujo del tempo como estable o fluctuante y distinguir, cuando corresponda, los cambios como súbitos o graduales.

La caracterización del tempo, como un modo de comprender el transcurrir en su sentido narrativo, se complementará con aspectos del sentido tipo reloj para conceptualizar y analizar la estructura métrica de la música.

El sentido *tipo reloj* de la experiencia del tiempo

Como se presentó en el capítulo 3, el sentido *tipo reloj* de la experiencia temporal se vincula a la medición y al establecimiento de regularidades entre eventos, patrones de eventos, unidades de sentido, etc. Durante la audición de una obra musical podemos marcar un pulso partiendo de los indicios perceptuales. El *pulso* es una sucesión de pulsaciones que se encuentran distribuidas a iguales intervalos de tiempo (isócronas). En este contexto, utilizamos el término pulsación o *beat* para referirnos a un énfasis en un instante del continuo temporal. Al escuchar la obra *Buenos Aires hora cero* de A. Piazzolla interpretada por el compositor y su noneto podemos marcar un pulso que coincide con la ejecución explícita realizada por el contrabajo y el piano (o por la línea melódica). Sin embargo, aun cuando no exista la ejecución de un instrumento explícitamente vinculada a un pulso, podemos marcar corporalmente diferentes pulsos a partir de indicios escasos, como puede suceder al escuchar la introducción de *Pulmón* de G. Casacuberta y otros,

interpretada por Bajofondo Tango Club. Es probable que marquemos un pulso a un tempo moderado, aunque sean muy pocos los sonidos que se articulan explícitamente sobre ese pulso (es decir que coincidan con nuestra marcación) en relación con la densidad cronométrica que presenta el fragmento. Así, sentimos enfatizado un instante (sentimos una pulsación) de acuerdo a categorías psicológicas construidas a partir de mínimos indicios perceptuales aunque no necesariamente se articulen sonidos.

En general, al escuchar una obra se pueden extraer diferentes pulsos, siendo algunos más lentos y otros más rápidos. Habitualmente, existe un pulso del conjunto de pulsos posibles, que nos resulta más relevante en el sentido de que nos permite caracterizar mejor el movimiento de la música, comprender su ritmo y, como veremos, las relaciones métricas. Ese nivel de pulsaciones se denomina *tactus* (Lerdahl y Jackendoff, 1983; Malbrán, 1999; para una reseña histórica del término ver Mayer Brown y Bockmaier, 2001) osimplemente *tiempo musical* y está asociado corrientemente a los movimientos de la batuta del director, a los pasos en la danza, a las marcaciones que realiza el oyente con diferentes partes del cuerpo para seguir la música, etc. Por ello, generalmente, el *tiempomusical* es el pulso que marcamos primero cuando acompañamos una obra con palmas o con algún otro movimiento. Aquí nos referiremos a este pulso como *pulso de base*, es decir, como una clase básica para categorizar los pulsos posibles constituyendo el punto de partida de la organización métrica.

Por ejemplo, al escuchar el *3er Movimiento* del *Concierto Brandenburgués Nro 6 en Si bemol Mayor* de J. S. Bach, e intentar acompañarlo con algún movimiento, es posible que el oyente marque el pulso que coincide con los sonidos tocados por el bajo continuo (clave y violoncelo). Podríamos, por lo tanto, considerarlo como *pulso de base* porque es el que mejor representa el movimiento musical de la pieza.

Para Fred Lerdahl y Ray Jackendoff (1983), la estructura métrica surge de la relación jerárquica que se establece entre los niveles de pulsos (los pulsos de diferentes *tempi*), donde una pulsación de un determinado nivel se corresponde con dos o tres pulsaciones del nivel contiguo o próximo inmediato. Dos niveles

de una estructura jerárquica son contiguos cuando entre ellos no es posible hallar ningún otro nivel de esa estructura. En tal sentido, las relaciones entre los niveles contiguos de la estructura métrica pueden ser *binarias*, en el caso de que por cada pulsación del pulso más lento correspondan dos del pulso más rápido, o *ternarias*, en el caso en que dicha correspondencia sea de uno a tres.
Para comprender mejor las relaciones entre los pulsos de los diferentes niveles en la estructura jerárquica, denominaremos *Nivel 0* al pulso de base, y utilizaremos números positivos para los niveles más lentos o categorías superordinadas (nivel 1, nivel 2, etc.) y negativos para los más rápidos o categorías subordinadas (nivel -1, nivel -2, etc.) a esa categoría básica[1]. La relación que se establece entre el nivel 0 y el nivel -1 se denomina *pie métrico,* y es la relación fundamental para la organización del ritmo. Del mismo modo, podemos establecer relaciones binarias o ternarias entre diferentes niveles contiguos configurando así la estructura métrica de la obra.
Por ejemplo, en la versión en vivo de la canción *La rata Laly* de L. Gieco, escuchamos que el público palmea de manera espontánea en coincidencia con un pulso a partir de los indicios perceptuales que provee la guitarra. Así, este es el pulso que le resulta más relevante a la audiencia para entrar en sincronía con los ejecutantes. Decimos entonces que esa relevancia promueve la *saliencia* de ese pulso. En otros términos, ese pulso resulta perceptualmente más *saliente* o *sobresale* del conjunto de pulsos posibles. Es justamente por la saliencia que presenta este nivel de pulsaciones que podemos considerarlo como pulso de base o Nivel 0. Escuchando atentamente advertimos que se corresponde con el cambio de altura del acompañamiento de la guitarra acústica en la introducción y de la guitarra eléctrica en la estrofa.
A partir de la determinación del nivel 0 podemos categorizar los demás niveles métricos. En este caso, tanto la melodía principal como la melodía de los solos instrumentales proveen pistas perceptuales para configurar el nivel -1. A su vez, el patrón característico del acompañamiento de blues que realiza la guitarra acústica en la introducción da indicios del nivel 1, mientras que la articulación de las funciones armónicas (ver en el capítulo 9 la articulación de las funciones armónicas en relación con la estructura métrica) nos orienta para

extraer el nivel 2. Efectuar este tipo de análisis nos permite fundamentar la realización de movimientos espontáneos para acompañar la música, la elección del pulso de base y la determinación de las relaciones entre los niveles. Vinculando los niveles contiguos, podemos establecer que la relación entre el nivel 0 y el -1 es ternaria, entre los niveles 0 y 1 es binaria, y entre los niveles 1 y 2 también es binaria. Utilizando un punto para representar cada pulsación, y cadenas de puntos indicando los pulsos, podemos representar gráficamente algunos niveles de la estructura métrica de esta canción (ver figura 5.2).

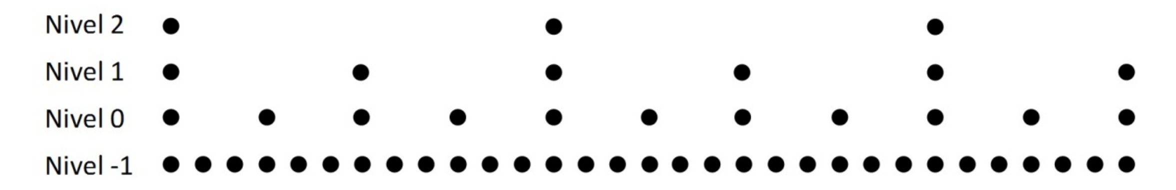


Figura 5.2. *Gráfico de la estructura métrica de* La rata Laly *de L. Gieco.*

Cada pieza musical presenta una estructura métrica particular que puede desplegar tanto relaciones binarias como ternarias entre pares de niveles métricos contiguos en diferentes combinaciones. A continuación se mencionan obras musicales que ejemplifican estructuras métricas considerando diferentes relaciones entre niveles.

- *Sangue de Beirona* (Tradicional), interpretada por C. Evora:
  - relación *binaria* entre el nivel 2 y el nivel 1,
  - relación *binaria* entre el nivel 1 y nivel 0,
  - relación *binaria* entre el nivel 0 y el nivel -1,
  - relación *binaria* entre el nivel -1 y el nivel -2.
- *Nocturno N^{ro} 3 en Si Mayor, Op. 9 N^{ro} 3* de F. Chopin, interpretada por C. Arrau:
  - relación *binaria* entre el nivel 1 y el nivel 0,
  - relación *ternaria* entre el nivel 0 y el nivel -1,
- *Adagio molto del Concierto N^{ro} 3 en Fa Mayor "El otoño"* de A. Vivaldi, interpretado por la Escuela de Músicos de Berlín:
  - relación *ternaria* entre el nivel 1 y el nivel 0,

- relación *binaria* entre el nivel 0 y el nivel -1.
- *Mi burrito por Coraya* de R. Vilca:
  - relación *ternaria* entre el nivel 1 y el nivel 0,
  - relación *ternaria* entre el nivel 0 y el nivel -1.

La construcción de la estructura métrica a partir de los indicios perceptuales, entendida como el marco temporal de la música, nos permite caracterizar las *condiciones de estabilidad métrica* de cada sonido. Así, un evento métrico es más o menos estable de acuerdo a la posición métrica que ocupa: cuanto mayor sea la cantidad de niveles que confluyen en el punto donde articula un evento, mayor será su estabilidad métrica. Desarrollaremos más extensamente esta idea en el capítulo 6 a partir del análisis del ritmo musical.

El metro en la experiencia musical

Al escuchar *Every breath you take* de Sting e interactuar en la música podemos configurar los diferentes niveles métricos. En este caso, consideraremos que el arpegio de la guitarra coincide con el nivel -1, y el bombo y el redoblante de la batería, principalmente, con el nivel 0, entre otros indicios perceptuales. Además, podemos relacionar el nivel 1 con el patrón rítmico del bajo, y el nivel 2, con los agrupamientos melódicos, el diseño del arpegio de la guitarra, algunos cambios armónicos, el patrón rítmico de la batería, etc. Aquí, todas las relaciones entre niveles métricos contiguos son binarias.

Como hemos analizado, gran parte del contenido musical se organiza en coincidencia con el nivel 2, es decir, cada cuatro tiempos o pulsaciones del nivel 0. Partimos de esta unidad de medida de la experiencia del tiempo tipo reloj para explicar la noción de *metro.* Podemos definir el *metro* como una unidad que captura la regularidad de los atributos dinámicos de la música. Se trata de una unidad subjetiva que deriva de la organización del contenido musical de acuerdo a los componentes de la estructura métrica (pulsaciones, pulsos, relaciones entre pulsos). Está especialmente relacionado con el

movimiento en la música, y con la vivencia dinámica de las regularidades del contenido musical. Incluso, algunas investigaciones vinculadas al metro plantean que su origen podría remitir a las interacciones entre música y danza, y que por tanto, sus características primarias estarían presentes en ambas modalidades (Naveda y Leman, 2011). Es por ello que pensar el metro a partir de la realización de movimientos corporales, colabora en su configuración. Más adelante vincularemos esta idea a la realización del *gesto de marcación de compás.*

Al tratarse de una unidad de medida subjetiva, el metro implica una interpretación del contenido musical, y comprende un lapso temporal que es entendido métricamente como un todo.

De acuerdo con Justin London (2001), el metro, comprendido como un marco temporal dinámico, es una unidad predictiva que, al permanecer constante, permite pensar los eventos en el continuo temporal y anticipar cuándo ocurrirán. En este sentido, está más vinculado a la ejecución y a la audición musical que a una cualidad propia de la música. Esta noción de metro se asocia al modo en que interpretamos la música que escuchamos y ejecutamos.

El número (2, 3, 4, etc.) que se le asigna al metro representa la cantidad de pulsaciones del nivel 0 comprendidos en esa unidad métrica. En la canción que estamos analizando, el metro coincide con el nivel 2, abarca cuatro pulsaciones del nivel 0 y, por lo tanto, decimos que el metro es 4 (ver figura 5.3).

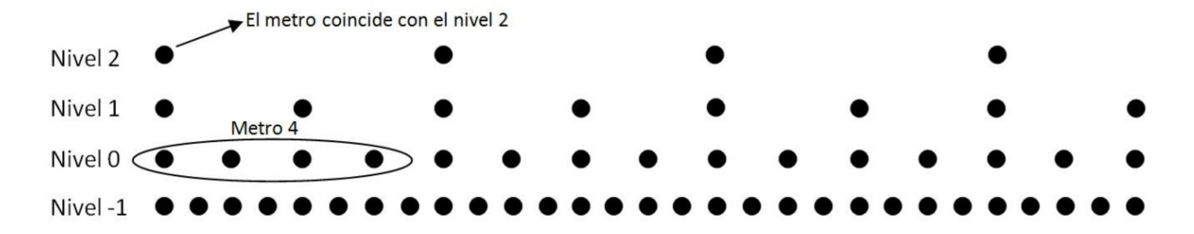


Figura 5.3. *Gráfico de la estructura métrica de la canción* Every breath you take *de Sting. La elipse señala la cantidad de pulsaciones del nivel 0 que abarca el metro.*

La información a tener en cuenta para comprender el metro no solamente se vincula con la intensidad del sonido, los patrones rítmicos, los niveles de pulsos, los cambios armónicos, etc., sino también con los componentes del

contexto cultural, la información multimodal (imágenes, movimientos, etc.) o las referencias sensorio-motoras. Por ejemplo, retomando la canción de Sting, podría enriquecerse la experiencia sumando pistas perceptuales al observar el video de la banda o participar activamente en un recital.

Desde el punto de vista de la audición, el concepto de metro musical implica la tarea de interpretación, más que de reconocimiento y, por lo tanto, no se trata de una medición objetiva. Sin embargo, es necesario realizar acuerdos intersubjetivos para favorecer la comunicación musical y permitir, por ejemplo, una interpretación conjunta del metro musical, tal como ocurre cuando el director comunica el metro a su orquesta o cuando dos bailarines ajustan las figuras coreográficas en una danza. Por esta razón las interpretaciones métricas que hagamos deben ser verosímiles. Esa verosimilitud estará relacionada con la cantidad y la calidad de los eventos que reunidos justifiquen nuestra interpretación.

La estructura métrica y el compás

El compás es un concepto teórico que se desarrolló históricamente a partir de la necesidad de escribir la música y la evolución del sistema de notación. Esta herramienta ordena la escritura en grupos regulares y facilita la lectura a través de la utilización de barras, pero no necesariamente organiza la percepción. En cambio, la estructura métrica, como la hemos definido más arriba, es una construcción psicológica basada en las pistas perceptuales. Por eso no deben confundirse ambos conceptos, ellos responden a aspectos diferentes del problema: el compás, a la expresión escrita de la música y la estructura métrica, a su dimensión experiencial.

Cuando nos vemos en la necesidad de transcribir la música que escuchamos, de acuerdo con las convenciones de la notación musical occidental, es necesario determinar un compás. Los números con que se designa el compás se organizan en una cifra compuesta por un numerador y un denominador. El numerador, de acuerdo a la convención establecida que seguiremos aquí,

representa la combinación entre el metro y el pie indicando la cantidad de figuras por compás, mientras que el denominador representa la figura de referencia tomada como unidad de medida para esa anotación en relación con la redonda[2] (Rastall, 2001), y cuya elección depende de convenciones vinculadas a contextos particulares (históricos, culturales, estilísticos, locales, etc.). Si el pie es binario la figura de referencia será la negra representada por el número 4 en el denominador, mientras que si el pie es ternario, tomaremos la corchea que será indicada con el número 8. Así, por ejemplo, 2/4 indicará dos negras por compás y 6/8 referirá seis corcheas por compás.

A partir del análisis de la estructura métrica, centrándonos en el metro y el pie, y teniendo en cuenta las convenciones descriptas para elegir el denominador, podemos establecer una cifra de compás. Cuando analizamos la canción *Every breath you take*, interpretamos que el metro era 4 y el pie binario. Con esta información asignamos la cifra 4/4 para la escritura musical.

En la tabla 5.1 se ejemplifican algunas cifras de compás y su relación con el metro y el pie de acuerdo a las convenciones de escritura seguidas aquí.

Al escuchar la canción *Después de todo el tiempo* de P. Aznar y considerar elnivel 0 en sincronía con las articulaciones del acompañamiento de la guitarra, inferimos unmetro 3. Cuando se escucha el piano identificamos más indicios para configurar el nivel -1, y determinar que el pie es ternario. Por lo tanto si el metro es 3 y el pie es ternario, organizaremos la escritura de acuerdo a un compás de 9/8.

	Metro 2	Metro 3	Metro 4
Pie binario	2 4	3 4	4 4
Pie ternario	6 8	9 8	12 8

Tabla 5.1. *Cifras de compás en relación con el metro y el pie, y las convenciones de uso establecidas para los denominadores.*

Habitualmente se asume que el compás representa las características de la estructura métrica, pero no siempre es así. Muchas partituras están escritas en un compás que, como ya mencionamos, responde a convenciones estilísticas,

históricas, culturales, de uso, etc. y es probable que al escuchar la obra y elegir un compás para transcribirla de acuerdo a las características de la estructura métrica y a las convenciones locales descriptas, éste no sea el mismo que utilizó el compositor, el arreglador u otro transcriptor al plasmar la pieza por escrito. Es por ello que necesitamos conocer las convenciones en las que se basa esta elección en el contexto en el que actuamos y las relaciones entre la estructura métrica como construcción psicológica a partir de los indicios perceptuales y el compás como dispositivo de escritura.

El *gesto de marcación de compás* como comprensión corporeizada de la estructura métrica

En otros trabajos, hemos discutido la experiencia corporal implicada en el *gesto de marcación de compás* durante la audición de una obra y cómo incide ello en la comprensión de aspectos temporales de la música (Jacquier, 2009, 2012). En ellos se analiza esta forma particular de compromiso corporal manifiesto en relación a (i) la estructura métrica y el ritmo, (ii) el sentido narrativo de la experiencia del tiempo y (iii) los componentes emocionales.

En cuanto al primer aspecto, la realización del *gesto de marcación del compás* nos permite poner en evidencia corporal y sentida diferentes aspectos de *la estructura métrica* y *el ritmo*. Cada conjunto de movimientos está en concordancia con la unidad del metro identificada. Por ejemplo, si el metro es 4, como en el caso del blues de León Gieco nombrado anteriormente, el gesto de marcación del compás para acompañar esa obra comprenderá cuatro movimientos[3]. Además, cada uno de esos cuatro movimientos coincide con el pulso de base o nivel 0, y el primero de los cuatro, con el nivel 2, quedando el nivel 1 no tan explícito en el diseño resultante pero vinculado al tercer movimiento. Con ello, es posible inferir y visualizar las relaciones binarias que establecemos entre los niveles superiores de la estructura.

Conjuntamente, se plantea la posibilidad de relacionar visual y corporalmente cada evento rítmico con ciertos niveles de la estructura métrica. Por ejemplo,

ubicar imaginariamente los eventos rítmicos en el trayecto que delinea el *gesto de marcación del compás*, pensando si coinciden con los puntos, se ubican entre dos puntos, antes o después de un punto, o si abarcan-duran más de dos puntos, donde los puntos o vértices del esquema de marcación concuerdan con las pulsaciones del nivel 0.

De este modo, la experiencia de la estructura métrica encuentra un fundamento corporal a partir de la relación de nuestro cuerpo moviéndose en el medio físico (ver Sessions, 1941, en Johnson, 2007) en el *gesto de marcación del compás*. Aunque el gesto en sí esté convencionalizado, guarda cierta lógica física con nuestro movimiento espontáneo en el espacio que hace que no nos dé lo mismo marcar el primer tiempo hacia arriba que hacia abajo. Tanto el impulso hacia arriba del último tiempo (del metro y del compás) que queda en suspensión, como el peso o la atracción hacia abajo del primer tiempo, tienen su correlato con los movimientos implicados en la respiración, esto es, alternando el esfuerzo y la tensión para llenar de aire los pulmones con el reposo y la relajación al exhalar. De modo similar, las fuerzas gravitacionales de nuestro entorno físico nos proveen la experiencia corporal del esfuerzo que implica ir hacia arriba y la gravedad o direccionalidad del caer, de ir hacia abajo como reposo. Entonces, en el *gesto de marcación de compás*, el movimiento ascendente y suspensivo de la mano junto al brazo involucra una tensión que se acumula y cae *a tierra*, esto es, se dirige hacia abajo, para reposar.

Aún cuando el modo de referirnos a este gesto se asocie directamente al compás (de allí la denominación *gesto de marcación de compás*), y se encuentre convencionalizado en su esquematización (movimientos hacia abajo, hacia la derecha, etc.), podría pensarse que, en realidad, se trata de un movimiento vinculado al metro (como se definió más arriba), en tanto encierra una unidad temporal de 2, 3, 4, etc. pulsaciones del nivel 0 o tiempos musicales, es decir, constituye un todo. Más aún, si consideramos que para acompañar *La Rata Laly* o *Every breath you take* realizamos el mismo *gesto de marcación de compás,* habiendo identificado que comprenden diferentes configuraciones métricas y que, por ende, se vincularán a diferentes cifras de compás (12/8 y 4/4, respectivamente), podríamos referirnos directamente a un

gesto de expresión del metro, pues para ambos ejemplos musicales el metro es 4.

En cuanto al segundo y al tercer aspecto, el *sentido narrativo* de la experiencia del tiempo y el *componente emocional*, se señala cómo el vínculo manifiesto con la música a través de este movimiento peculiar de manos y brazos es moldeado durante la misma experiencia musical. Nos sentimos movilizados y en comunión con la música, nos acomodamos a su tempo siguiendo sus variaciones. Entonces, la velocidad, la tensión o la amplitud de nuestros movimientos entran en sintonía con la música. Y en esa experiencia, organizamos el transcurso del tiempo musical de acuerdo a sus componentes dinámicos, sus vaivenes de tensión-relajación, lo que sucedió antes o lo que sucedió después. Aquí, el cuerpo en movimiento siente y atribuye significado.

Toda esta explicación pone de manifiesto el origen sensoriomotor que está subyaciendo y sosteniendo la comprensión de la estructura métrica como abstracción y como modo de pensar la música. Marc Leman (2008) señala que el movimiento corporal en una experiencia de audición puede considerarse una manera de descripción de la música. Entonces, poder realizar el gesto de marcación de compás junto con la música sonando es dar cuenta de la comprensión de un conjunto de elementos que componen la estructura métrica, tanto de sus aspectos más cuantificables como de sus aspectos netamente cualitativos.

A modo de síntesis

Para cerrar este capítulo, realizaremos un análisis global reuniendo los conceptos presentados a partir de la canción *Pero no* de A. Prada. En relación al aspecto básico cualitativo, podemos describir el tempo como moderado y estable. En cuanto al aspecto cuantificable, es posible abstraer diferentes niveles de pulsaciones. Podemos relacionar los bajos de la introducción, el ritmo armónico, los patrones melódico-rítmicos del acompañamiento a cargo del piano y la guitarra, y las cuerdas, con el pulso de base o nivel 0. Las

articulaciones del patrón de acompañamiento se vinculan mayormente al nivel -1. Del mismo modo, podemos configurar el nivel -2 a partir de los indicios que nos provee el piano en el interludio, y el piano y la guitarra en la estrofa B, donde aumenta la densidad cronométrica (ver la representación de la forma musical en la figura 5.4). En la mayor parte de la obra, la repetición del patrón armónico y la organización melódica de los versos dan indicios del nivel 2, mientras que el ritmo armónico de la estrofa B, del nivel 1.



Figura 5.4. *Representación gráfica de la sucesión de partes en la canción* Pero no *de A. Prada.*

También podemos establecer las siguientes relaciones entre los niveles métricos: binaria entre -1 y -2, ternaria entre 0 y -1, binaria entre 0 y 1, binaria entre 1 y 2. En este caso, gran parte del contenido musical se organiza en coincidencia con el nivel 2, por lo cual interpretamos que el metro es 4. Entonces, utilizaremos un compás de 12/8 para la anotación.

Hasta aquí hemos analizado algunos de los conceptos más relevantes vinculados al análisis de la estructura métrica, como el tempo, los niveles métricos y sus relaciones, el pie métrico, el metro y el compás. Estas ideas serán fundamentales para el abordaje de otras temáticas, como por ejemplo, el análisis y organización del ritmo musical (ver Capítulo 6) y la vinculación con los patrones armónicos (ver Capítulo 9).

Notas

1. Lerdhal y Jackendoff proponen numerar los niveles métricos considerando como nivel 1 al mínimo nivel de la superficie musical. Sin embargo, esta numeración requiere tener registro de la superficie musical de toda la obra, por lo que resulta difícil de abordar desde la percepción. En este libro, tomando la idea de numerar los niveles, se postula otro criterio de numeración centrado en el pulso de base como nivel 0, en tanto referencia perceptual más inmediata.
2. En cuanto al denominador de la cifra de compás, por convención se representa con el número 1 a la redonda, con el 2 a la blanca, con el 4 a la negra, con el 8 a la

corchea, etc., de acuerdo a las proporciones de duración que presentan las figuras respecto de la redonda.

3. El gesto de marcación del compás está convencionalizado y se rige por la cifra de compás. En ciertos métodos de pedagogía musical, aprender el gesto adecuado forma parte de los contenidos de la lectura musical (ver Hindemith, 1984).

Referencias musicales

Aznar, P. (s/d). *Después de todo el tiempo.* CD: Aznar – Lebón. Teatro ND Ateneo. Intérpretes: Pedro Aznar y David Lebón (2007) Vol. 2. EMI/Tabliz. Pista 6.

Bach, J. S. (1721). *Concierto Brandenburgués Nro 6 en Si bemol Mayor. 3er Movimiento.* BWV 1051. CD: Johann S. Bach. Los Conciertos brandenburgueses CD 2. Intérprete: Orquesta de cámara de Eslovaquia / Bohdan Warchal. Musimundo S.A. MN 20014. Pista 7.

Casacuberta, G.; Casalla, J. y Santaolalla, G. (s/d). *Pulmón*. CD: Mar dulce. Intérprete: Bajofondo Tango Club (2007). Surco Records. Pista 6.

Chopin, F. (1831). *Estudio Op. 10 Nro 12 en Do menor, 'Revolucionario'*. CD: Horowitz plays Chopin (Volume 2). Ballades, Preludes and Etudes. Intérprete: Vladimir Horowitz (2003). Sony Classical. Pista 10.

Chopin, F. (1831). *Nocturno Nro 3 en Si Mayor, Op. 9 Nro 32.* CD: Chopin, The Nocturnes. Intérprete: Claudio Arrau (2002). Philips Classics. Pista 9.

Gieco, L. (s/d). *La rata Laly.* CD: Por partida doble, Vol.1. Intérprete: León Gieco (2001). EMI ODEON. Pista 1.

Laurenz, P. y Contursi, J. M. (1937). *Milonga de mis amores.* CD: 16 Tangos Orquestados. Intérprete: Orquestas de José Basso y Alfredo D'angelis. Discos fuentes.

Masliah, L. (s/d). *Corriente alterna*. CD: Buscado vivo. Intérprete: Leo Masliah (1987). Malopea Producciones. Pista 14.

Popular rusa (s/d). *Ochi chernye.* CD: Russian Album. Intérprete: Paul Mauriat y James Last (1994). (s/d). Pista 3.

Prada, A. (s/d). *Pero no*. CD: Soy sola. Intérprete: A. Prada (2006). Los años luz. Pista 12.

Ravel, M. (1928). *Bolero*. CD: Ravel Bolero. Intérprete: Orquesta Sinfónica de Londres / KirilKondraschin (2005). RGS Music.

Ravel, M. (1929-1931). *Concierto en Sol Mayor para Piano, 2do Movimiento*. CD: Conciertos para piano 'Ravel' (1981). Intérpretes: KunWooPaik (Piano). Orquesta Sinfónica de la Radio de Stuttgart / G. Bertini. Madrid: El País. Pista 2.

Sting (s/d). *Every breath you take.* CD: Synchronicity. Intérprete: The Police (1983). A&M Records, Inc. Pista 7.

Tradicional (s/d). *Sangue de Beirona.* CD: Cabo Verde. Intérprete: Cesaria Evora (1997). BMG Ariola Argentina S. A. Pista 4.

Vilca, R. (s/d). *Mi burrito por Coraya*. CD: Nuevo día. Intérprete: Ricardo Vilca y sus amigos (1998). NOMADE. Pista 6.

Vivaldi, A. (1726). *Adagio molto del Concierto N*^{ro} *3 en Fa Mayor "El otoño".* CD: Joyas de la Música 'Los clásicos de los clásicos', Vol. 28. Intérprete: Escuela de Músicos de Berlín / Gunter von Trifch (1997). (s/d). Pista 2.

Referencias bibliográficas

Gallese, V. y Lakoff, G. (2005)."The brain's concepts: The rol of the sensory-motor system in conceptual knowledge". *Cognitive neuropsychology*, 22 (3/4), 455-479.

Jacquier, M. de la P. (2009). "El gesto de marcación del compás en la educación auditiva como comprensión corporeizada del tiempo musical". En *Actas de Músicos en Congreso 2009. Siglo XXI. Escenarios musicales en la educación,* pp. 74-86. Santa Fe, UNL.

Jacquier, M. de la P. (2012). *La experiencia narrativa y la comprensión metafórica del tiempo musical (tesis de posgrado).* La Plata: SeDiCI-UNLP. Consultado el 1 de mayo de 2012 en http://sedici.unlp.edu.ar/ARG-UNLP-TPG-0000002965/12821.pdf

Johnson, M. (2007). *The meaning of the body. Chicago:* The University of Chicago Press.

Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology.* Cambridge: The MIT Press.

Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative Theory of Tonal Music.* Massachusetts: MIT Press. [*Teoría generativa de la música tonal.* (J. González-Castelao, trad.) Madrid: Ed. Akal, 2003.]

London, R. (2001). "Rhythm". *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2.a Edición).Oxford: Oxford UniversityPress.

Malbrán, S. (1999). "La saliencia de patrones de pulso en obras del repertorio musical". *Boletín de Investigación educativo-musical*, 6(18), 37-41. Buenos Aires: Centro de Investigación de Educación Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires.

Mayer Brown, H. y Bockmaier, C. (2001). "Tactus". *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2.a Edición). Oxford: Oxford University Press.

Naveda, L. y Leman, M. (2011). "Hypotheses on the choreographic roots of the musical meter: a case study on Afro-Brazilian dance and music". En A. Pereira Ghiena, P. Jacquier, M. Valles y M. Martínez (Eds.). *Musicalidad Humana: Debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales.* (Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música) (pp.477-495). Buenos Aires: SACCoM.

Rastall, R. (2001). "Time signature". *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2.a Edición).Oxford UniversityPress.

CAPÍTULO 6

LA ORGANIZACIÓN RÍTMICA DE LA MÚSICA

María de la Paz Jacquier, Gabriela Martínez,
Alejandro Pereira Ghiena y Violeta Silva

Delinear una definición de *ritmo* en música es una tarea compleja si tenemos en cuenta que existe una multiplicidad de perspectivas desde las que se ha trabajado en ello, tales como la musicología, la psicología o la historia de la música, y una gran diversidad de cuestionamientos que se intentaron resolver en cada época en relación a dicha definición, abarcando la notación, el sistema conceptual, la percepción y organización de patrones de acentos, entre otros problemas. Por ello, necesitamos situar el estudio del ritmo en el contexto específico del desarrollo de las habilidades de audición en la formación musical, para esbozar algunas definiciones que nos permitan operar con el ritmo y así delimitar algunas problemáticas puntuales a discutir.

En un sentido amplio, ciertas teorías plantean que analizar el aspecto rítmico de la música implica considerar la música en su totalidad, dado que el ritmo es organizado por, y al mismo tiempo organiza, todos los demás componentes musicales (Cooper y Meyer, 1960).

En otras teorías, la definición de *ritmo* en música se centra en la descripción del aspecto temporal y, por consiguiente, separado y diferenciado de los aspectos que conciernen a la *altura* musical (Kennedy, 1995). Tan fuerte ha sido esta escisión que, a lo largo de la historia, las diferentes metodologías de análisis musical, y sus derivaciones pedagógicas, han sido caracterizadas como yendo *desde el ritmo hacia la altura* o *desde la altura hacia el ritmo* según el componente que fuera considerado más relevante para la organización musical (Yeston, 1976).

Particularmente, en la teoría de William Rothstein (1989) encontramos una mirada del ritmo que, aunque conciliadora en tal separación, parte de la altura. Una idea central de este autor es la constitución de la 'frase' como unidad a partir del movimiento tonal que ocurre en el transcurso de la música. Este movimiento conlleva una direccionalidad con un impulso dinámico particular desde una entidad tonal hacia otra, sean éstas armónicas, melódicas o ambas cosas. Análogamente, dado que el movimiento musical debe ocurrir en el tiempo, se considera que la 'frase' se constituye también como unidad rítmica. La reunión de diferentes aspectos de la música incidiendo en la organización rítmica que encontramos en esta teoría, nos hace reflexionar acerca de la importancia de vincular la estructura tonal (ver Capítulo 4) entendiendo la organización temporal como un todo (ver Capítulo 3), entre otros aspectos, al momento de analizar el ritmo de la música.

Otra mirada plantea que el *ritmo musical* abarca todo lo concerniente tanto al tiempo como al *movimiento*, es decir, al modo en el que los elementos musicales se organizan en el tiempo (Latham, 2008). Al respecto, Maury Yeston (1976), por ejemplo, puntualiza que esta idea de movimiento en la teoría del ritmo musical destaca una cualidad en los sonidos musicales que va más allá del valor de duración, la altura o la intensidad, y también permite considerar la presencia de ciertas regularidades en la música.

Desde una perspectiva psicológica, Bruno Repp (2000) señala que la *organización rítmica* concierne a la percepción de patrones temporales de eventos o actos que, a su vez, están en interacción con la identificación de regularidades temporales en la música, es decir, con la *estructura métrica*. En otras palabras, lo que caracteriza a un pulso es la regularidad temporal percibida, mientras que el ritmo organiza el tiempo en grupos perceptuales. Siguiendo esta distinción y complementación de aspectos métricos y aspectos rítmicos, Justin London (2001) considera que el ritmo involucra los patrones de duraciones fenoménicamente identificables en la música, siendo la percepción de los niveles de pulsaciones y de la estructura métrica lo que nos permite anticipar y ubicar temporalmente dichos patrones.

Contrariamente a otros abordajes del ritmo en la música (particularmente el de Cooper y Meyer, 1960), para Yeston (1976) es necesario abordar el estudio del ritmo considerando una serie de categorías analíticas, tales como el acento, la estructura métrica, el tempo y la propia estructura rítmica, en relaciones de interdependencia, y prescindiendo de las problemáticas vinculadas a la notación musical y las problemáticas derivadas de su desarrollo histórico, y de los patrones que estableció la prosodia griega (fuerte-débil).

Sin embargo, en este capítulo abordamos diferentes modos de pensar y analizar el ritmo en la música que incluyen aspectos de todas estas definiciones, focalizados, direccionados e interpretados en función del objetivo teórico-metodológico de este libro. Por ello, en primer lugar, presentamos un análisis del ritmo en vinculación con la estructura métrica, en atención tanto a la coincidencia de los eventos rítmicos con las pulsaciones sucesivas de un determinado nivel métrico, como a las condiciones de estabilidad métrica que se establecen a partir de la configuración de dicha estructura. En segundo lugar, consideramos los diferentes factores de acentuación tanto *estructurales* como *fenoménicos* que inciden en la experiencia del ritmo en la música. En tercer lugar, pensamos el ritmo a partir del la relación fuerte-débil y de la identificación y tipificación de grupos perceptuales mínimos que emergen de tal relación. También analizamos ciertos desfasajes entre los grupos perceptuales, siguiendo ese modo de análisis, y los grupos que determina el código de notación usado al momento de escribir el ritmo. En cuarto lugar, utilizamos la milonga para ejemplificar cómo el reconocimiento de o la familiaridad con un género o estilo musical nos activa características de la música que hemos categorizado con anterioridad, particularmente en cuanto a su aspecto rítmico. Finalmente, presentamos la Teoría de la Metáfora Conceptual como una vía de explicación alternativa del modo en que imaginamos la música y su ritmo a partir de configuraciones experienciales anteriores. En esa dirección se halla, por ejemplo, el modo de entender el ritmo musical como movimiento a partir del movimiento del propio cuerpo en el medio físico.

El ritmo en vinculación con la estructura métrica

En el capítulo anterior hemos explicado el concepto de estructura métrica como una organización jerárquica de niveles de pulsos construidos psicológicamente a partir de indicios perceptuales. En esta sección consideraremos la organización rítmica de la música partiendo de esa concepción de estructura métrica.

La configuración de la estructura métrica nos permite entender la estabilidad métrica de los eventos musicales. Cada evento será más o menos estable métricamente dependiendo de la posición que ocupe en dicha estructura. Así, sentiremos más estables métricamente a los eventos que se articulen sobre los puntos en donde se superpone una mayor cantidad de niveles métricos. El concepto de estabilidad métrica resulta sumamente importante para comprender la experiencia del ritmo y de la estructura métrica ya no como dos elementos separados, sino como un todo experiencial. Por esta razón, profundizaremos en este concepto a través de la presentación de ejemplos que colaboren en la comprensión de tal relación.

Coincidencia con las pulsaciones en los niveles métricos

Uno de los modos de pensar la vinculación del ritmo con la estructura métrica consiste en focalizar en las coincidencias de las articulaciones rítmicas con las pulsaciones de los diferentes niveles métricos.

Al escuchar la *Italiana* de la *Suite III de Danzas Antiguas para Laúd* de O. Respighi y analizar su estructura métrica, identificamos el pie métrico binario y el metro 3 (ver Capítulo 5). Si analizamos el comienzo de la melodía (primeros doce tiempos) en relación con los pulsos de la estructura métrica notaremos que los primeros cuatro sonidos de la melodía se articulan coincidentemente con el nivel 0, y los siguientes con el nivel -1. La figura 6.1 muestra un gráfico de la estructura métrica de la obra con los niveles más relevantes para el análisis rítmico del fragmento mencionado, y la representación gráfica del ritmo

de la primera parte de la melodía en relación con la estructura métrica. Los círculos grises representan las pulsaciones de cada nivel métrico que coinciden con las articulaciones de los sonidos de la melodía.

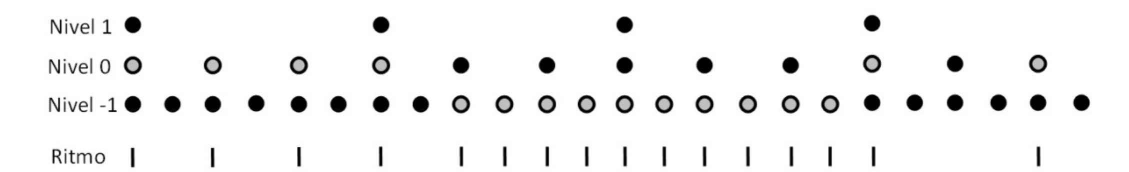


Figura 6.1. *Representación gráfica del ritmo de la melodía (fragmento inicial) de la* Italiana de la Suite III de Danzas Antiguas para Laúd *de O. Respighi en relación con la estructura métrica.*

La organización rítmica de la segunda parte es similar a la de la primera, pero con algunas pequeñas diferencias. Si la analizamos de la misma manera que la anterior, observamos que presenta mayor alternancia entre los niveles 0 y -1 (ver figura 6.2).

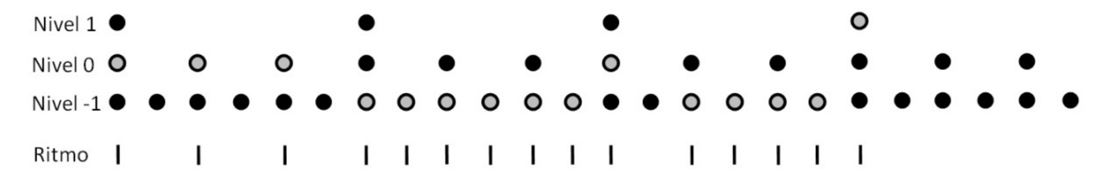


Figura 6.2. *Representación gráfica del ritmo de la melodía (segunda parte) de la* Italiana de la Suite III de Danzas Antiguas para Laúd *de O. Respighi en relación con la estructura métrica.*

De este modo, es posible pensar la organización rítmica como una sucesión de sonidos articulados que coinciden con algún nivel métrico, alternando de uno a otro nivel de referencia. Claro está que en esta obra el ritmo coincide con las pulsaciones de cada nivel métrico durante un lapso de tiempo suficiente para establecer el vínculo entre ellos. Por ello es posible pensar con facilidad el ritmo en referencia alternada a diferentes niveles de la estructura métrica. Sin embargo, este análisis puede resultar más complejo en obras donde se reconoce mayor alternancia entre niveles métricos en lapsos breves de tiempo o mayor cantidad de niveles métricos involucrados, articulaciones en pulsaciones no sucesivas de un mismo nivel, etc. Por ejemplo, si analizamos el ritmo de la melodía de la obra *Sicilienne Op. 78* de G. Fauré, notaremos que

ciertos sonidos coinciden con pulsaciones del nivel -1. No obstante, algunos se prolongan hasta la siguiente pulsación de dicho nivel. Asimismo, podremos notar que las articulaciones que coinciden con el nivel -2 aparecen de modo esporádico y no sucesivo (ver figura 6.3). De este modo, se enturbia un posible análisis del ritmo en relación con pulsaciones sucesivas. Entonces, esta estrategia no siempre será la más accesible para pensar el ritmo, de modo que tendremos que apoyarnos en otros recursos teóricos que consideran diferentes aspectos de la experiencia musical.

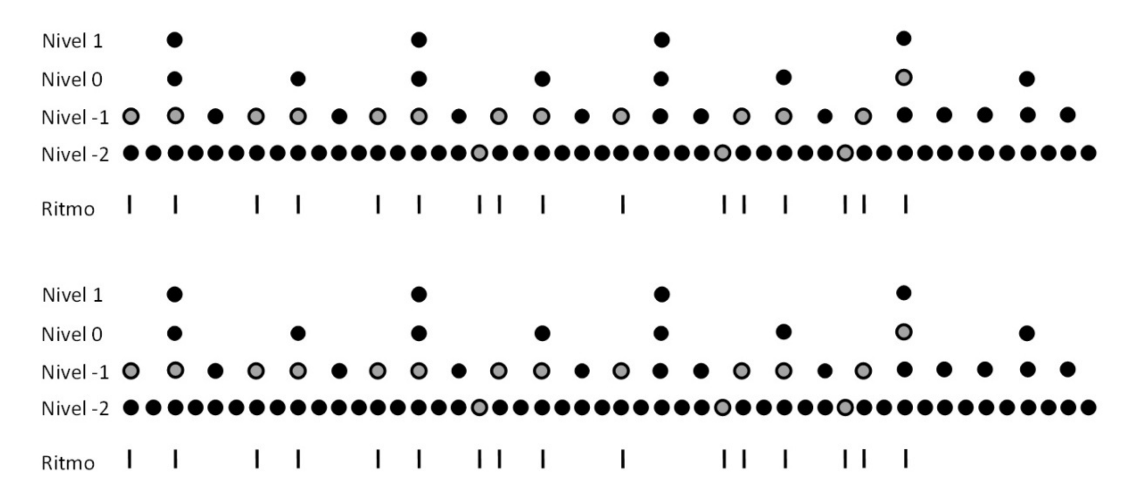


Figura 6.3. *Representación gráfica del comienzo de la obra* Sicilienne Op. 78 *de G. Fauré en relación con la estructura métrica.*

Esta perspectiva basada en la identificación del ritmo con los niveles de la estructura métrica implica una categorización de la variedad de duraciones que se da en la experiencia, y muchas veces requiere interpretar y 'acomodar' las desviaciones expresivas al marco métrico. Esta categorización queda de manifiesto al transcribir un ritmo utilizando el sistema de escritura musical convencional que se basa un número reducido de signos como categorías discretas.

De acuerdo con London (2001), las características de la notación musical no permiten reflejar la complejidad que se presenta en la ejecución y en la percepción del ritmo musical. Si bien es indudable el valor comunicacional de la escritura musical, es importante tener en cuenta las limitaciones propias de

este sistema de escritura. Para escribir el ritmo tomaremos como referencia el pulso de base utilizando las figuras musicales: negras [♩] para representar los valores rítmicos que coinciden con las pulsaciones del nivel 0, cuando el pie es binario, o negras con puntillo [♩.], cuando el pie es ternario. Así, los niveles subordinados (-1, -2, etc.) estarán representados por figuras de menor duración (corcheas [♪], semicorcheas [𝅘𝅥𝅯], etc.) y los niveles superordinados (1, 2, etc.), por figuras de mayor duración (blancas [𝅗𝅥], redondas [𝅝], etc.).

La figura 6.4 presenta la partitura del fragmento analizado de la obra de Respighi, en vinculación con la representación gráfica de la estructura métrica. En la grilla, se destacan los puntos en los cuales se articulan sonidos. De este modo, podemos observar gráficamente cómo se vinculan los valores rítmicos de la melodía con los niveles métricos.
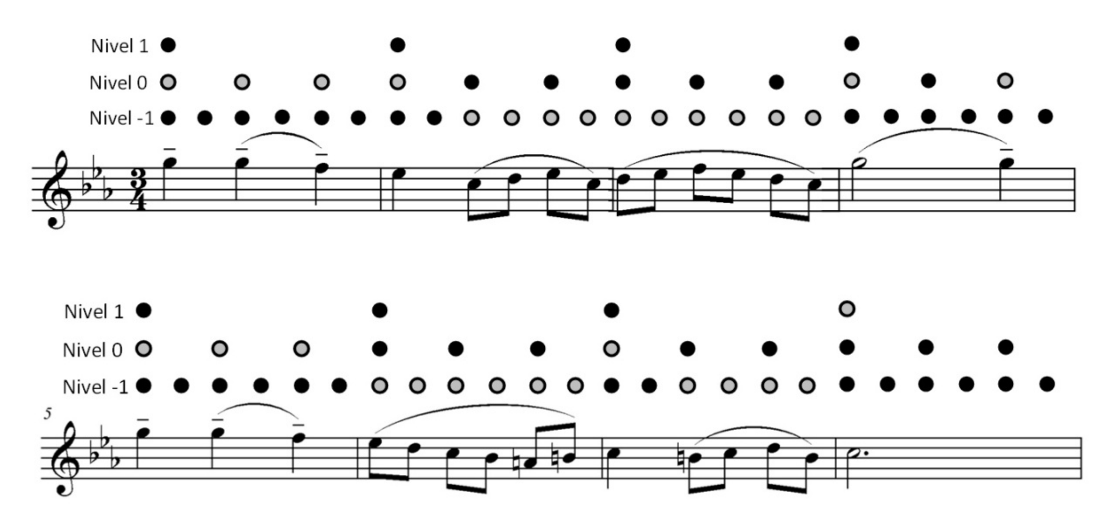


Figura 6.4. *Partitura de la melodía de la primera parte de la obra* Italiana de la Suite III de Danzas Antiguas para Laúd *de O. Respighi en relación con la estructura métrica.*

Así, vemos que al escribir un ritmo consideramos la identificación de la estructura métrica (pulso de base, pie métrico, metro, relaciones entre niveles, etc.) y, desde esta perspectiva, la vinculación de los ataques de los sonidos con los niveles métricos de acuerdo a las categorías proporcionales de la escritura. Más adelante veremos que otras perspectivas de análisis del ritmo involucran considerar otros aspectos de la experiencia musical que, de alguna

manera, podrían brindar diferentes herramientas para la comprensión, la transcripción y la comunicación.

Las condiciones de estabilidad métrica

El marco temporal que proporciona la estructura métrica configura el conjunto de condiciones de estabilidad métrica de los sonidos musicales. Como ya dijimos, un sonido es más estable métricamente cuando se articula en un punto donde coinciden mayor cantidad de pulsaciones de diferentes niveles métricos. El modo en que experimentamos la estabilidad métrica depende de la configuración de la estructura, por lo tanto, es necesario que haya transcurrido un lapso de tiempo suficiente para establecerla a partir de los indicios.

Al escuchar el *Allegretto de la Sinfonía Nro 7* de L. V. Beethoven podemos identificar un comienzo constituido por una serie de notas repetidas. Si comparamos el segundo y el tercer sonido de la melodía que se repite varias veces, notaremos que presentan la misma altura (nota mi), duración, articulación, armonía, etc., pero al escuchar la obra es probable que los sintamos diferentes. Esa diferencia está vinculada a la posición métrica que ocupa cada sonido, por lo tanto, sentiremos más estable métricamente el segundo sonido que el tercero porque aquél coincide con mayor cantidad de niveles. Del mismo modo, podemos comparar el cuarto sonido con el quinto, que presentan las mismas características en cuanto a la altura y la duración, siendo el cuarto más estable métricamente que el quinto (ver figura 6.5). Esta noción podría explicar por qué se escucha con cierta inestabilidad un sonido que tonalmente es estable, esto es, porque se percibiría una inestabilidad de índole métrica.

Pensar el ritmo a partir de las condiciones de estabilidad métrica permite dar cuenta de la experiencia del ritmo y de la estructura métrica como un todo, y no simplemente como una sucesión de duraciones entre sonidos sucesivos. Así es posible ir más allá de las figuras con las que se escribe y capturar otros aspectos dinámicos de la experiencia vinculados a la estructura métrica.

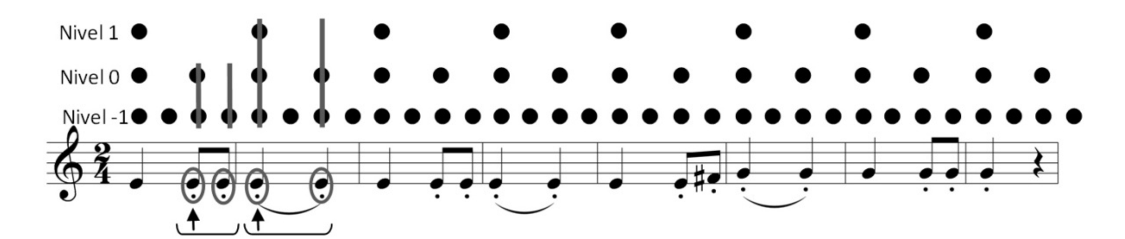


Figura 6.5. *Comparación de la estabilidad métrica entre sonidos en la melodía del* Allegretto de la Sinfonía N[ro] 7 *de L. V. Beethoven. Las líneas verticales indican la cantidad de niveles métricos que confluyen en los puntos en donde se articulan las notas analizadas, y las flechas señalan al sonido más estable métricamente.*

Cuando escuchamos esta obra, o cualquier otra música, la estabilidad métrica interactúa con diversos factores de acentuación, de modo que la resultante puede aumentar la carga de otros eventos que no necesariamente coinciden con los puntos de mayor superposición de pulsos, desestabilizando el marco métrico. Más adelante se abordarán los diferentes factores de acentuación y su relación con la experiencia perceptual.

Tipos de comienzo

Las condiciones de estabilidad métrica también explican el *tipo de comienzo* de una obra musical. El *tipo de comienzo* se define por la dirección del gesto inicial, es decir, por cómo se percibe la orientación de la energía en el arranque de un fragmento musical: desde dónde y hacia dónde se dirige la energía de la música (Berry, 1976). Esta direccionalidad se vincula con la posición métrica del comienzo en relación con el primer *beat* o tiempo del metro como punto estable de la estructura (ver Capítulo 5).

Una obra musical, o una parte de una obra, puede comenzar: a) en el primer tiempo del metro - *comienzo tético o crúsico* -, b) antes del primer tiempo del metro y dirigirse hacia éste - *comienzo ársico o anacrúsico* - , o c) después del primer tiempo del metro - *comienzo acéfalo o katacrúsico* – (ver Piston, 1941; Doğantan, 2001; Mayer Brown y Bockmaier, 2001; Rushton, 2001).

Al escuchar el 2^{do} *Movimiento de la Sinfonía* N^{ro} *94 La Sorpresa* de J. Haydn, notaremos que el punto de inicio de la melodía coincide con un lugar estable de la estructura métrica, en este caso, con el primer beat del metro. Así como el comienzo de la obra es tético, la repetición de ese fragmento inicial presenta el mismo comienzo (ver figura 6.6). Si nos situamos en diferentes niveles de la estructura de agrupamiento a lo largo de la obra, encontraremos que la mayoría de los grupos tienen comienzos téticos. Por ejemplo, en la figura 6.7 puede apreciarse que, tanto los arcos más pequeños como los más abarcadores, delimitan grupos con comienzos téticos.

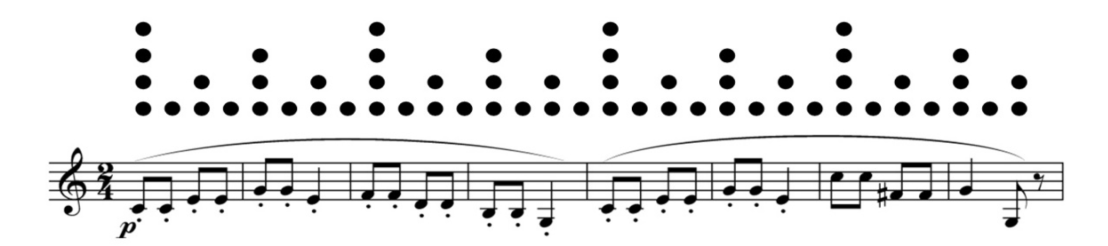


Figura 6.6. *Fragmento inicial de la melodía del* Violín I del 2^{do} Movimiento de la Sinfonía N^{ro} 94 La Sorpresa *de J. Haydn en relación con la grilla métrica. Las columnas más altas de puntos coinciden con los comienzos téticos de las partes.*
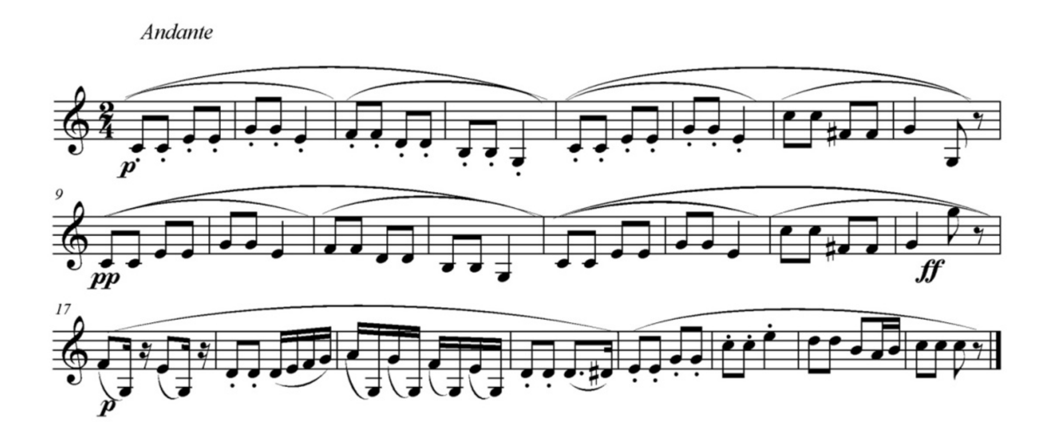


Figura 6.7. *Fragmento de la melodía del* Violín I del 2^{do} Movimiento de la Sinfonía N^{ro} 94 La Sorpresa *de J. Haydn. Comienzos téticos en grupos de diferentes niveles de la estructura de agrupamientos.*

Como mencionamos anteriormente, cuando la posición métrica que ocupa el primer sonido no coincide con el primer *beat* del metro, o sea, cuando articula en un punto menos estable de la estructura métrica, se presentan otros tipos de comienzos: comienzo *anacrúsico* y comienzo *acéfalo*. En un comienzo

anacrúsico, la energía se dirige hacia un punto más estable, mientras que en un comienzo *acéfalo,* la descarga de energía se produce antes del inicio del gesto sonoro.

Por ejemplo, en la obra *Sicilienne Op. 78* de G. Fauré, el primer sonido de la melodía está en una posición inestable de la estructura métrica mientras que el segundo sonido coincide con el primer *beat* metro (ver figura 6.8).

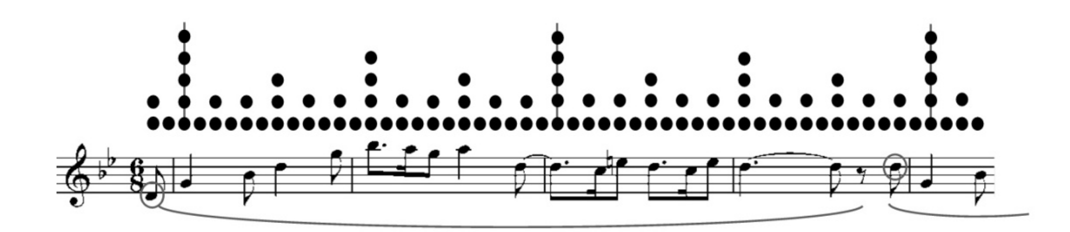


Figura 6.8. *Fragmento de* Sicilienne Op. 78 *de G. Fauré. El círculo señala la anacrusa.*

Así, cuando la obra comienza en una posición métrica débil o inestable, anticipando al acento métrico, decimos que posee un comienzo anacrúsico. La anacrusa puede estar formada por una nota o una serie de notas, "su característica más importante es el impulso hacia adelante que se genera hacia el acento [métrico]"[1] (Doğantan, 2001: ¶4).

El comienzo *acéfalo* se da después del primer tiempo del metro, y suele haber un silencio o una nota prolongada que ya viene sonando en ese punto, desde un tiempo anterior. Este comienzo se presenta entonces en un punto inestable de la estructura métrica y toma su energía del acento métrico anterior.

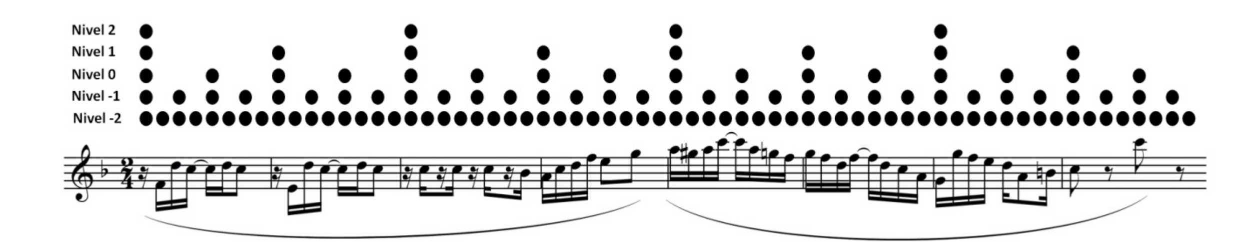


Figura 6.9. *Fragmento inicial de la melodía de* Elite Syncopation *de S. Joplin. Presenta un comienzo acéfalo en la primera parte y un comienzo tético en la segunda parte.*

En el comienzo de la obra *Elite Syncopation* de S. Joplin, podemos encontrar un comienzo acéfalo en la parte inicial y luego un comienzo tético en la segunda parte (ver figura 6.9).

Si escuchamos la canción *Hasta siempre* de C. Puebla, podemos notar que los versos de las estrofas y el estribillo tienen distintos tipos de comienzo. En la letra de la canción, que se transcribe debajo, aparecen subrayados los lugares en donde cae el primer tiempo del metro.

(acéfalo)	_Aprendimos a quererte,
(acéfalo)	_Desde la histórica altura,
(tético)	Donde el sol de tu bravura
(acéfalo)	_Le puso cerco a la muerte.
(anacrúsico)	Aquí se queda la clara,
(acéfalo)	_La entrañable transparencia
(anacrúsico)	De tu querida presencia,
(anacrúsico)	Comandante Che Guevara.

En este caso, encontramos que, por ejemplo, la acentuación de las palabras *Aquí* y *Comandante* coinciden con los puntos hacia donde se dirige la energía de la melodía en cada una de esas partes. Esto puede ayudarnos a comprender la relación entre el impulso de los versos y la estructura métrica.

Así, vemos que los tipos de comienzo implican tanto la posición métrica del primer sonido de la melodía como la orientación de la energía. De este modo, analizar los tipos de comienzos también nos ayuda a entender la organización rítmica de la música, y además, nos permitirá, por ejemplo, organizar la escritura en relación con las barras de compás, concertar una ejecución grupal, entre otras aplicaciones.

El ritmo en vinculación con los factores de acentuación

Al escuchar el 2^{do} *Movimiento del Concierto para Clarinete* K622 de W. A. Mozart podemos percibir que ciertos eventos resultan enfatizados. Consideraremos *acento* al énfasis perceptual sobre un determinado evento o momento, y lo describiremos en torno a la interacción de diferentes factores de acentuación.

Mathias Thiemel (2001) define el *acento* como la prominencia dada a un sonido en la ejecución a través del incremento en el volumen (acento dinámico), la prolongación en la duración o la articulación de un sonido precedido de un silencio (acento agógico), el cambio de altura en la melodía (acento de altura o tónico), o una combinación de ellos.

Según Grosvenor Cooper y Leonard Meyer (1960), la 'sensación de acento' es creada por factores como la duración, la intensidad, el contorno melódico, la regularidad, entre otros. Ningún factor es determinante individualmente, sino que el acento como experiencia depende de la interrelación entre ellos. Estos autores destacan que el acento es un concepto relativo, pues sentimos un sonido acentuado en torno a otros que no lo están.

Por su parte, Fred Lerdahl y Ray Jackendoff (1983) categorizan los factores de acentuación en tres grupos: los acentos fenoménicos (por ejemplo, cambio de intensidad, notas largas, saltos en la melodía), los acentos estructurales (por ejemplo, jerarquía armónica, cadencias) y los acentos métricos (jerarquía de los sonidos en la estructura métrica).

Considerando que los acentos métricos forman parte de los acentos estructurales, en tanto dependen de la configuración de la estructura métrica, aquí agruparemos los distintos factores de acentuación en dos tipos: a) los *acentos estructurales*, que se vinculan a las características del sonido enfatizado de acuerdo a la estructura métrica y tonal (que son construidas por el oyente), entre otras, dependen de conocimientos previos y de factores culturales, por ejemplo, conocimientos teóricos musicales, habilidades vinculadas a la ejecución vocal e instrumental, familiaridad con un determinado tipo de música, conocimiento de cierta música en relación al contexto geográfico, social y cultural, prácticas socio-culturales; y b) los *acentos fenoménicos,* que se vinculan a las características localmente únicas del sonido enfatizado, obedecen a las restricciones particulares de nuestro sistema perceptual, son propios del fenómeno sonoro, y no dependen de los conocimientos previos ni de factores culturales (ver tabla 6.1).

Acentos Estructurales	Tonales	Dependen de la jerarquía tonal relativa en el contexto local
	Métricos	Dependen de la posición métrica relativa
	Otros	Motívicos, texturales, ornamentales, armónicos, etc.
Acentos Fenoménicos	Agógicos	Dependen de la duración relativa en el contexto local
	Dinámicos	Dependen de la sonoridad relativa en el contexto local
	Tónicos	Dependen de la altura relativa en el contexto local
	Tímbricos	Dependen de la calidad tímbrica relativa en el contexto local

Tabla 6.1. *Factores de acentuación: acentos estructurales y acentos fenoménicos.*

Desde el punto de vista de la psicología cognitiva clásica (ver, por ejemplo, Fodor, 1983; Jackendoff, 1987), podríamos decir que algunos acentos conciernen a procesos de arriba hacia abajo (*top-down*) y los otros, a procesos de abajo hacia arriba (*bottom-up*). Esto es, mientras que en un caso partimos de información ya organizada y categorizada con la que contamos, como las estructuras métrica y tonal, en el otro caso partimos del registro sensitivo o de la información que recibimos directamente del conjunto de sonidos para suscitar el acento y, por consiguiente, interpretar de qué tipo de acento se trata. En el comienzo de la obra de Mozart mencionada anteriormente, se esboza una cierta regularidad métrica que se vuelve ambigua por la interacción de diferentes acentuaciones y que recién se re-define con la reiteración del motivo del compás 5 y 6 (ver figura 6.10, pentagrama B). Explicaremos esa ambigüedad y su resolución a través de un análisis de cómo interactúan los diversos factores de acentuación. Por ejemplo, podemos percibir un acento tónico en el comienzo de la melodía a partir del salto de dominante-tónica (ver figura 6.10, pentagrama C), es decir, el primer sonido (la dominante) es atraído por el siguiente (la tónica), resultando enfatizado el segundo (ver Capítulos 4 y 10 para una explicación de la jerarquía tonal). Esta acentuación tónica se refuerza con una acentuación tonal y agógica, como también sucede respecto de la segunda nota tónica con la que concluye ese primer motivo. A su vez, identificamos una acentuación armónica en esos sonidos vinculada al cambio de función armónica que manifiesta el acompañamiento particularmente (ver

Capítulo 9 para una definición de función armónica). A partir de estas acentuaciones percibidas, comenzamos a perfilar una estructura métrica que luego no llega a consolidarse en el desarrollo de la pieza.
Recién en la reiteración del motivo del compás 5 y 6 (ver figura 6.10, pentagrama B), junto con los cambios armónicos y las características texturales, se arma la estructura métrica, y, consecuentemente, los acentos métricos se suman de manera retrospectiva. Entonces, en el comienzo de la obra sentimos ciertas acentuaciones que nos sugieren una estructura métrica que entra conflicto con la que establecemos posteriormente en la obra.
En la figura 6.10, se destacan algunos sonidos del comienzo de la obra de Mozart analizada que pueden percibirse enfatizados por diferentes causas. En el pentagrama A, se marcan los sonidos que sentimos acentuados por estar en una posición métrica más estable (acento métrico), es decir, que coinciden con pulsaciones del nivel métrico 1. En el pentagrama B, por presentar una mayor duración que los sonidos próximos (acento agógico). En el pentagrama C, por su jerarquía tonal (acentos tonales), en cuanto a la sonoridad gobernante a largo plazo (ver Capítulo 4) porque el primer re es la tónica de la escala, y en cuanto a la sonoridad gobernante a corto plazo (ver Capítulo 9), porque es la fundamental del acorde que está sonando. Lo mismo sucede con el la del compás 8, que en ese momento resulta enfatizado por la dominante secundaria anterior y adquiere jerarquía tonal. En el pentagrama D, se destacan algunos sonidos que se perciben enfatizados por un cambio de altura, en este caso, por saltos ascendentes o descendentes (acentos tónicos). En el pentagrama E, por los cambios armónicos (acento armónico).
En el pentagrama F se reúnen los acentos anteriormente mencionados y se observa cómo la coincidencia de más de un factor de acentuación genera el refuerzo del acento.
En el gráfico también puede observarse que el primer motivo se establece con una serie de acentuaciones que perfila cierta estructura métrica; el segundo motivo pierde esa regularidad ya que la confluencia de acentos se ve debilitada y contradice la estructura esbozada inicialmente; el tercer y el cuarto motivo consolidan, con la coincidencia acentual, una nueva regularidad que va a

explicitarse en la obra consecutivamente. Además, se puede apreciar claramente cómo las columnas de acentuaciones son divergentes en los primeros motivos, especialmente en el segundo, y cómo se focalizan y suman hacia el final de la parte analizada, generando, por sumatoria, una regularidad y definiendo así la estructura métrica.
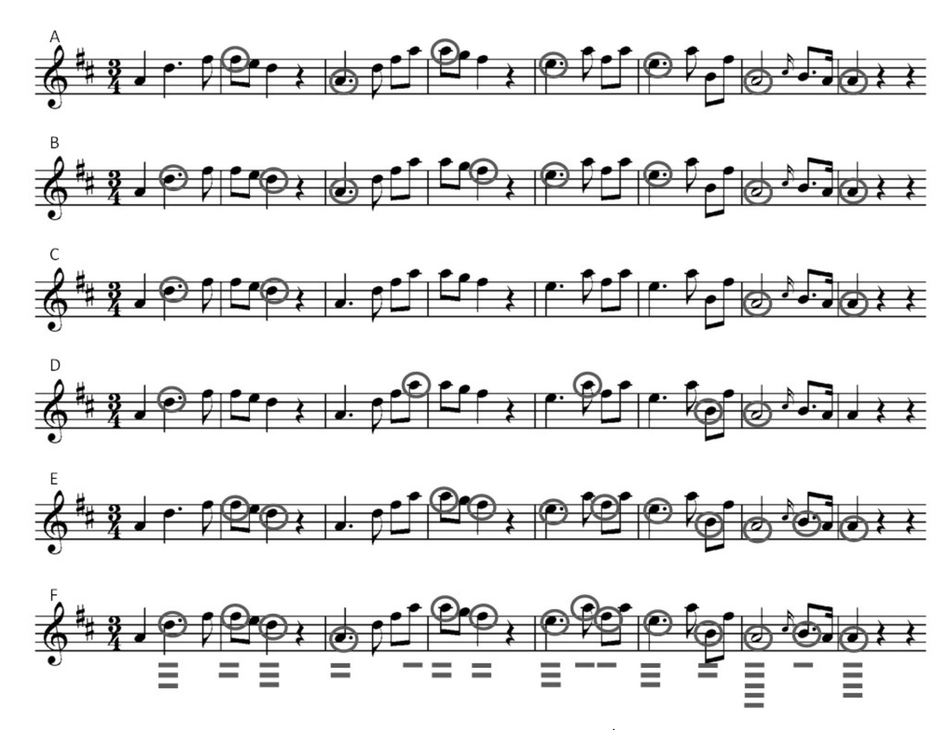


Figura 6.10. *Factores de acentuación analizados en* 2^{do} Movimiento del Concierto para Clarinete K622 *de W. A. Mozart. Pentagrama A: acentos métricos. Pentagrama B: acentos agógicos. Pentagrama C: acentos tonales. Pentagrama D: acentos tónicos. Pentagrama E: acentos armónicos. Pentagrama F: confluencia de los acentos analizados (los guiones indican la sumatoria).*

Asimismo, esta concurrencia de acentos nos permite explicar por qué teniendo dos sonidos de igual altura y duración (el fa del compás 1 y el fa del compás 2), uno de ellos resulte acentuado por sobre el otro; o por qué sonidos que podrían resultar acentuados por su posición dentro de la estructura tonal, por ejemplo, el re del segundo motivo, se vean debilitados por otros aspectos (duración menor, posición métrica menos estable, etc.). Así, este análisis representa una interpretación de algunas acentuaciones percibidas en el transcurso de la experiencia musical.

Entonces, pensar en la naturaleza de las acentuaciones que surgen en el fluir temporal de los eventos nos brinda herramientas para identificar la estructura

métrica y de agrupamiento, para analizar la organización rítmica, y para confrontar esa información en las decisiones que tomamos al escribir la música.

El grupo rítmico mínimo y la relación fuerte/débil

Alrededor del S. XVII, las teorías rítmicas reemplazaron las explicaciones basadas en las duraciones corto-largo por otras fundamentadas en las relaciones fuerte-débil, relación que depende tanto del contexto como de la variabilidad del carácter de la música (Thiemel, 2001). Ya en el S. XX, Cooper y Meyer (1960) continúan el estudio del ritmo desde la relación fuerte-débil siguiendo la tradición de la *ritmopea* clásica o de *pies rítmicos*, compatible con una visión apoyada en la estructura métrica. Concomitantemente, esta teoría tiene por objeto el análisis del ritmo a través de la identificación y demarcación de *pies* o *patrones rítmicos* de acuerdo al modo en el que se vinculan los elementos fuertes y débiles. Por ejemplo: débil-fuerte (yambo), fuerte-débil (troqueo), débil-débil-fuerte (anapesto), débil-fuerte-débil (anfíbraco), fuerte-débil-débil (dáctilo). Estos términos que definen los cinco *agrupamientos rítmicos básicos* están asociados al estudio clásico de la prosodia.

Entonces, "(l)a experiencia del ritmo consiste en agrupar sonidos individuales en patrones estructurados" (Cooper y Meyer, 1960: 9). Siguiendo esta idea, estos autores definen al ritmo como "… el modo en el cual una o más partes no acentuadas son agrupadas en relación a una parte que sí lo está" (Cooper y Meyer, 1960: 15). En otras palabras, el agrupamiento o patrón rítmico se concibe a partir del énfasis relativo fuerte-débil con el que se perciben los eventos dentro del grupo. Como hemos señalado anteriormente, que una parte resulte 'fuerte' y otra 'débil' no depende solamente de su duración sino que aparecen otras variables que producen tal efecto perceptual e inciden en la organización del ritmo. Por ejemplo, al escuchar la introducción del *Vals de las Flores* del ballet *El cascanueces* de P. Tchaikovsky, podemos establecer pequeños grupos de dos o tres sonidos de acuerdo a las acentuaciones que

percibimos en la línea melódica, es decir, siguiendo la relación fuerte-débil (ver figura 6.11).

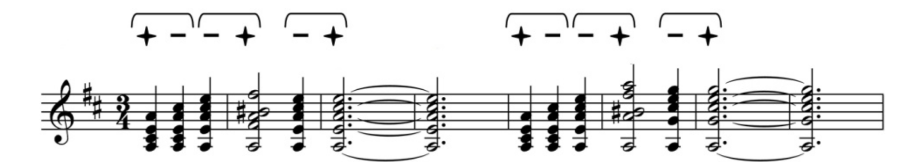


Figura 6.11. *Grupos rítmicos mínimos establecidos en la introducción del* Vals de las Flores del ballet El cascanueces *de P. Tchaikovsky. (+) = fuerte, (-) = débil.*

Cada sonido fuerte identificado atrae al sonido o los sonidos contiguos como consecuencia de la interacción de diferentes factores de acentuación, y así organizamos grupos de sonidos. Por definición, cada grupo mínimo contendrá un *único sonido fuerte.* En el primer grupo, siguiendo con el ejemplo de Tchaikovsky, podemos encontrar una acentuación métrica en el primer sonido por coincidir con un nivel métrico de mayor jerarquía, y una acentuación tonal por ser éste el más estable en ese momento, el que responde a la *sonoridad gobernante* (ver Capítulos 4 y 9) en esta parte de la obra. En el segundo grupo, vinculamos el segundo sonido a diferentes acentuaciones: se distingue una acentuación tónica en el punto más agudo del ascenso de la melodía, una acentuación agógica por ser el sonido de mayor duración, y, en menor medida, una acentuación métrica en coincidencia con un nivel métrico de mayor jerarquía. En el tercer grupo, también identificamos una acentuación métrica. En el cuarto grupo, además de lo señalado para el primer grupo, encontramos un acento motívico debido a la repetición del primer motivo; y lo mismo ocurre con los siguientes dos grupos, donde podrían estar interviniendo los factores de acentuación ya analizados.

De esta manera, quedan establecidos diferentes grupos de acuerdo a relaciones fuerte-débil que Cooper y Meyer (1960) llaman *agrupamiento rítmico básico*, pero nosotros preferimos denominarlo *grupos rítmicos mínimos.* Esta denominación está en línea con lo expuesto en el Capítulo 3 y obedece a la diferenciación entre el 'proceso de agrupamiento', por el que generamos grupos o segmentos, y los propios grupos establecidos.

De esta manera, podemos pensar la estructura rítmica como una sucesión de grupos rítmicos. A su vez, cada grupo puede subordinarse a otro grupo de acuerdo a nuevos factores de acentuación, constituyendo una *estructura multinivel*, no estrictamente jerárquica, u *organización arquitectónica* en términos de Cooper y Meyer (1960), como se ilustra en la figura 6.12.

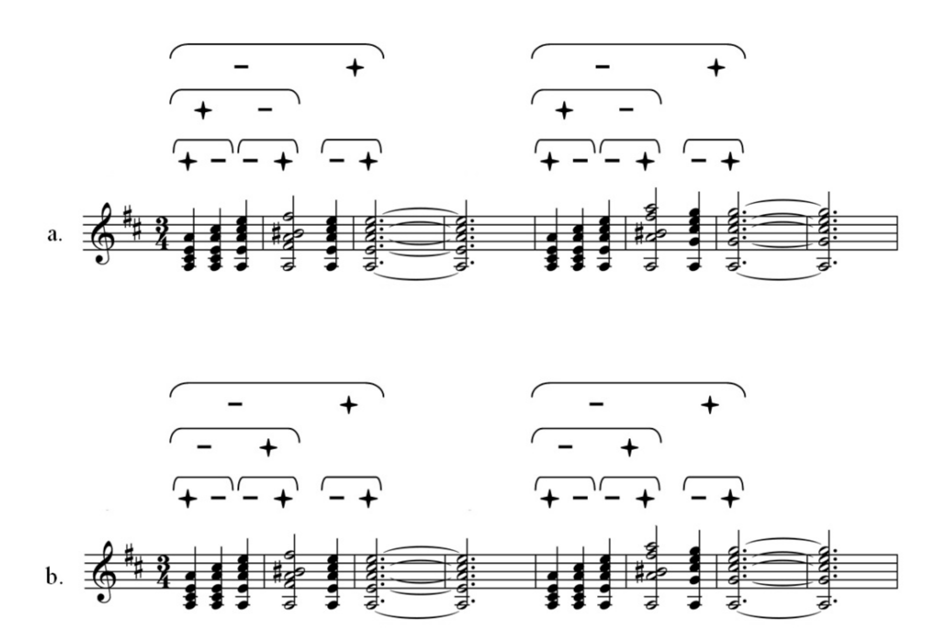


Figura 6.12. *Dos posibilidades para pensar la organización de los grupos rítmicos mínimos en la introducción del* Vals de las Flores del ballet El cascanueces *de P. Tchaikovsky. a) Fuerte-débil-débil. b) Débil-fuerte-débil. En ambos se evidencia una estructura arquitectónica no jerárquica.*

Entonces, en un nivel superior de la estructura, podemos encontrar un *grupo rítmico fuerte-débil* que agrupa los dos primeros grupos rítmicos mínimos, considerando que el primer grupo se encuentra enfatizado por la posición métrica y por un acento tonal (figura 6.12.a). Sin embargo, si tenemos en cuenta que la melodía se dirige hacia el punto más agudo (acento tónico), coincidiendo éste con un sonido de mayor duración (acento agógico), podemos pensar en un *grupo rítmico débil-fuerte* que reúne los dos primeros grupos rítmicos mínimos (figura 6.12.b). En ambos casos, cada uno se agrupa al siguiente grupo rítmico mínimo en un nivel aun superior, estableciendo un *grupo débil-fuerte*, según se perciba un acento agógico y/o un acento tónico en el último sonido. Siguiendo un criterio similar podremos analizar la segunda parte de la introducción (figura 6.12.a y b).

El planteo de una estructura arquitectónica no jerárquica tiene la ventaja de ser más flexible en cuanto al aspecto dinámico del ritmo. Pues no quedaría encorsetado en las jerarquías que determinan la estructura de agrupamiento y la estructura métrica.

A partir de la audición de la obra *On stranger tides* de H. Zimmer, G. Zanelli y E. Whitacre, podemos establecer los grupos rítmicos mínimos del comienzo de la melodía principal y, también, analizar cómo se inserta esta sucesión de sonidos fuertes y débiles en relación a la estructura métrica de la obra. En la figura 6.13 observamos que los sonidos acentuados de cada grupo coinciden con los niveles superiores de la estructura métrica.

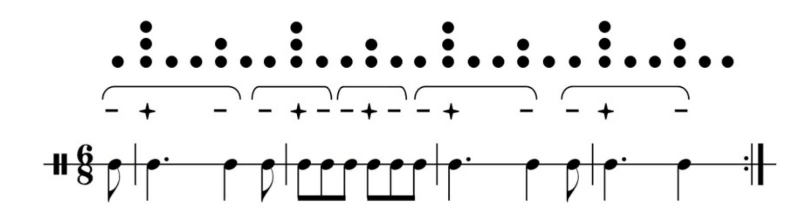


Figura 6.13. *La organización rítmica de acuerdo a la estructura métrica, en la pieza* On stranger tides *de H. Zimmer, G. Zanelli y E. Whitacre.*

Al momento de escribir el ritmo de la melodía, encontramos que los grupos que habíamos establecido perceptualmente (grupos rítmicos mínimos) no se corresponden con los grupos que estipula la escritura convencional de la música, por ejemplo, las delimitaciones dadas por la barra de compás o la unión de las corcheas y valores de duración inferiores (Burcet y Jacquier, 2007). Como puede apreciarse en la figura 6.14.a, las barras de compás delimitan un determinado grupo desde la escritura que, sin embargo, contiene sonidos de dos grupos rítmicos mínimos, el primero comienza antes, en la primera corchea (anacrusa), y el segundo termina después, con sonidos del siguiente compás. En la figura 6.14.b, observamos que las tres corcheas del segundo compás forman un grupo en la escritura (primer tiempo del compás), pero los dos primeros sonidos (representados por las dos primeras corcheas) conforman un grupo junto al sonido precedente (representado por la corchea del compás anterior), mientras que el tercero se une a los sonidos siguientes (representado por las dos corcheas del segundo tiempo del compás). Además,

la nota que sigue (que corresponde a la última corchea de ese mismo tiempo) es atraída por la nota posterior (anotada con la negra con punto del compás siguiente), escritas separadas por la barra de compás, es decir, perteneciendo a dos compases diferentes.

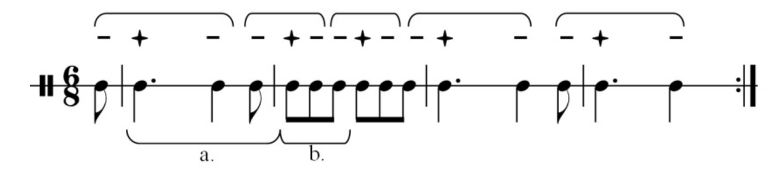


Figura 6.14. *Grupos determinados por la escritura en conflicto con los grupos perceptuales en el comienzo de* On stranger tides *de H. Zimmer, G. Zanelli y E. Whitacre. Arriba: grupos rítmicos mínimos. Abajo: grupos que establece la estructura, (a) grupo determinado por las barras compás, y (b) grupo de tres corcheas en pie ternario.*

Reconocer que los grupos perceptuales pueden no corresponderse con los grupos que determina la escritura musical nos advierte acerca de la complejidad de la relación entre la experiencia del ritmo y su escritura. Es decir, la notación tiene ciertas reglas, que son las que finalmente se usan en la construcción de una partitura, donde los grupos aparecen como estáticos en relación al efecto dinámico que sentimos en la interacción de grupos perceptuales téticos y anacrúsicos.

El ritmo en relación al género musical

Los géneros[2] musicales han sido estudiados desde la musicología y desde la etnomusicología en torno a un conjunto de características, como el contorno melódico, el patrón rítmico, el patrón armónico, la forma musical, la instrumentación, además de la zona geográfica, el período histórico, el contexto sociocultural.

Sin embargo, otros autores se han focalizado más en la experiencia del oyente. Por ejemplo, Robert Gjerdingen y David Perrot (2008) testearon que los oyentes identifican el género musical sólo con escuchar un fragmento muy breve (milisegundos) de una obra. Las conclusiones destacan que la inmediatez en el reconocimiento del género se debe especialmente a su

significancia social y personal, y también a ciertas características estructurales principalmente vinculadas al timbre. Entonces, no siempre sería necesario escuchar una obra completa y establecer su forma musical, por ejemplo, para luego asociarla a un género, pues alcanzaría con un acorde o una nota de la melodía para estimar de qué se trata.

Para estos autores, un factor determinante en la identificación del género es la categorización que realizamos previamente en la propia frecuentación de un tipo de música. Es decir, relacionamos las categorizaciones que vamos haciendo de alguna característica musical en la audición presente con las categorizaciones globales que hemos construido anteriormente para ciertos géneros (ver también López Cano, 2004).

En este apartado, nos interesa reflexionar acerca de cómo la familiaridad con un determinado género musical nos vincula más directamente con sus propias características, en este caso con el ritmo, porque ya las categorizamos en experiencias musicales anteriores, colaborando así en la comprensión y el análisis de su ritmo.

La identificación de la recurrencia de un mismo patrón rítmico en diferentes obras es uno de los elementos que nos permite caracterizar el género musical. Nuestro conocimiento de ciertos géneros musicales se conjugaría en la experiencia particular de una obra, activando las características que nos resultan significativas para dicho género, como puede suceder, por ejemplo, con el ritmo. Reconocer un género y reconocer un patrón rítmico implica procesos que se retroalimentan, y no necesariamente uno como consecuencia del otro, en sentido unidireccional.

Para ciertos géneros, los patrones rítmicos, entendidos como unidades rítmicas recurrentes intra e inter opus, constituyen uno de los elementos organizadores más destacados y suelen captar la atención más inmediatamente, como ocurre con el ritmo de la clave de candombe, los grupos rítmicos típicos del carnavalito o de la milonga (consideradas ‘especies musicales’ por Carlos Vega, 2007), entre otros. Si escuchamos la versión de Rodolfo Mederos de la *Milonga de mis Amores,* de J. Contursi y P. Laurenz, podemos reconocer ciertos patrones rítmicos característicos de la milonga (ver figura 6.15, pentagramas A y B), por

ejemplo, en el acompañamiento de la guitarra. En este caso, la posibilidad de asociar el patrón rítmico al género está vinculada con el bagaje cultural del oyente. La familiaridad con un determinado género permite comprender, de un modo más natural o espontáneo, la organización rítmica de la música.

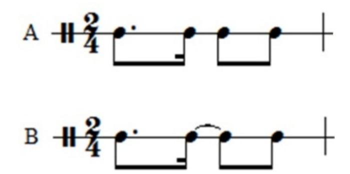


Figura 6.15. *Patrones rítmicos característicos de la milonga (pentagramas A y B).*

De la misma manera, al escuchar la milonga *Certificao* de A. Pontier y M. Robles, cantada por Alberto Marino, podemos percibir un patrón rítmico característico en el acompañamiento durante la estrofa (ver figura 6.15, pentagrama A). A su vez, esta unidad rítmica puede formar parte de una organización más extensa constituyendo un nuevo patrón, vinculado a la forma (organización interna de la estrofa) y al ritmo armónico (ver figura 6.16).

La recurrencia de un patrón rítmico, sus variaciones y sus elaboraciones aparecen tanto en las diferentes obras de una especie como dentro de una misma obra. A partir de la audición de la milonga-candombe *Treinta y tres cucarachas y un tenedor* de R. Mederos podemos observar la variación del patrón rítmico de la melodía (ver figura 6.17), y su elaboración en el desarrollo de la obra.

Así como ejemplificamos la relación entre género y ritmo con los patrones rítmicos de la milonga, podemos categorizar y reconocer muchos géneros musicales con sus propios patrones rítmicos característicos. En estos casos, la preponderancia de algún patrón rítmico cobra una función identitaria, es decir, nos permite identificar la música con ese patrón y caracterizar rítmicamente el género (o la especie) musical. Así, la familiaridad con el género brinda un modo más directo de acceso a la música que colabora con su identificación, comprensión, ejecución, interpretación, transcripción, etc.

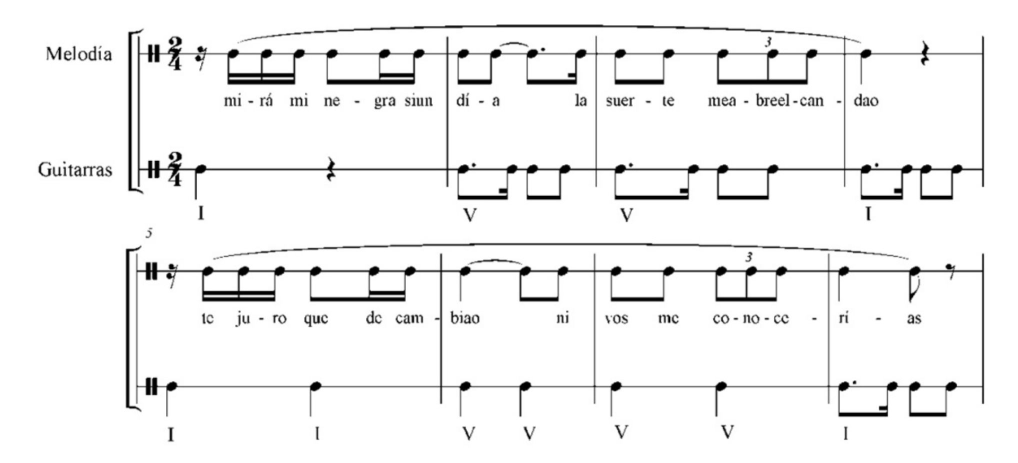


Figura 6.16. *Transcripción del ritmo de la melodía y del patrón rítmico del acompañamiento en la milonga* Certificao *de A. Pontier y M. Robles (primeros cuatro versos). Vinculación con la forma y el ritmo armónico.*
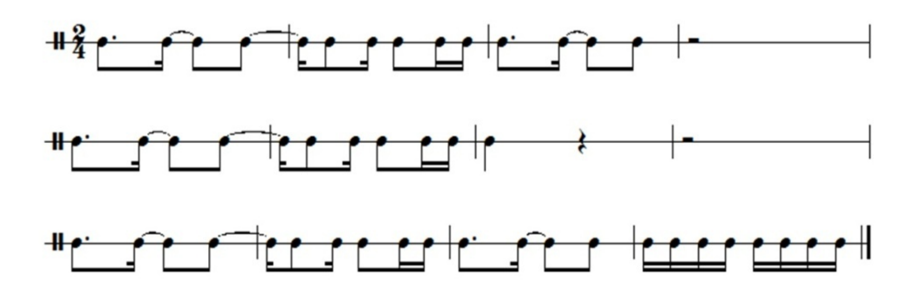


Figura 6.17. *Transcripción del patrón rítmico de la melodía y sus variaciones (segundo y tercer sistema) en la milonga* Treinta y tres cucarachas y un tenedor *de R. Mederos.*

El ritmo y la metáfora de movimiento

La experiencia del ritmo, como particularidad de la experiencia humana del tiempo, también puede ser explicada desde la Teoría de la Metáfora Conceptual (Lakoff y Johnson, 1980; Johnson, 2007; Lakoff, 2008). Esta teoría propone que una parte de la construcción de significado en dominios de conocimiento más abstractos depende del conocimiento proveniente de dominios más concretos basados en la experiencia sensorio-motriz. Por ejemplo, partiendo del modo en el que el cuerpo se mueve en el medio físico, el transcurrir del tiempo puede ser conceptualizado como movimiento en el espacio. En otras palabras, el movimiento y la experiencia de movimiento, incluso la imaginación del movimiento, conforman la base del pensamiento abstracto acerca del tiempo (ver, por ejemplo, Boroditsky y Ramscar, 2002;

Matlock *et al.*, 2005; Gibbs Jr. y Matlock, 2008). Es decir, comprendemos 'metafóricamente' aspectos de un dominio menos conocido o abstracto a partir de dominios más conocidos o concretos.

En este proceso de naturaleza imaginativa, ponemos en marcha ciertas estructuras originadas en la propia experiencia corporal con el medio, denominadas *esquemas-imágenes*, que nos permiten vincular diferentes dominios experienciales, y por ello decimos que ocurre un *mapeo entre dominios*. Más detalladamente, los esquemas-imágenes surgen de nuestra participación activa, recurrente y dinámica con el entorno, y están en continua re-organización. Constituyen patrones experienciales que no están ligados a una modalidad sensorio-motora determinada, sino que se nutren de diferentes modalidades.

En el marco de esta teoría, se argumenta que la música, como experiencia temporal, es comprendida a partir de nuestra experiencia corporal en el espacio, por eso nos referimos a la metáfora de la *música como movimiento* (Martínez, 2005; Johnson, 2007; Jacquier, 2012; Jacquier y Callejas Leiva, enviado). La naturaleza temporal de la música se nos representa como una concatenación de eventos en el espacio (Martínez, 2005; Johnson, 2007) que presentan un orden determinado (Johnson, 1987; Peñalba, 2005). En este contexto teórico, dos metáforas básicas acerca de la conceptualización del tiempo parecen cruciales al momento de referirnos a la experiencia musical: la metáfora del *tiempo en movimiento* y la metáfora del *observador en movimiento*.

La metáfora del *tiempo en movimiento* se focaliza en cómo la música *se mueve* en relación a nosotros. Es decir, los eventos musicales se aproximan (*vienen* desde el futuro) para llegar al lugar donde se halla el oyente (presente) y lo traspasan (se dirigen al pasado). Por ejemplo, al escuchar la *Danza Húngara Nro 3 en Fa Mayor* de J. Brahms, un oyente se expresó de este modo[3].

> Escuché una introducción muy breve, una melodía (…) que denominaría A, (…) en modo mayor. Después escuché una parte que denominaría B, que está en modo menor (…). Y después *viene C* (…). (Fragmento)

Asimismo, en una clase[4] en la que solicitamos a los estudiantes describir la organización temporal de la música en vinculación con las cualidades dinámicas de la propia experiencia a partir de la audición de la pieza *On stranger tides* de H. Zimmer, G. Zanelli y E. Whitacre, también identificamos el uso de la metáfora del *tiempo en movimiento*, como se ejemplifica con el siguiente fragmento de uno de los relatos:

> La pieza comienza con un clima de melancolía, se siente un ambiente gris. Poco a poco comienza a calmarse pero se siente que *algo se viene* (…). (Fragmento)

La metáfora del *observador en movimiento* se centra en cómo *se ubica y/o se mueve* nuestro cuerpo en el medio físico en relación a la música. En este caso, sentimos que nosotros nos movemos dentro de la música, viniendo desde atrás (pasado), pasando por la ubicación actual (presente) y yendo hacia adelante (futuro). Volviendo a los relatos sobre la pieza *On stranger tides*, también encontramos respuestas vinculada a la metáfora del *observador en movimiento*, por ejemplo:

> (…) La obra me da la idea de que, *partimos* de un lugar de tranquilidad, *cruzamos* este intermedio caótico y estridente, las cosas pasan rápido, etc. y *llegamos* a otro momento de tranquilidad pero con mucho más tensión que al principio. (Fragmento).

El uso del lenguaje metafórico para exteriorizar este tipo de comprensión resulta significativo porque está basado en metáforas conceptuales significativas (Lakoff, 2008), y proveería pistas sobre cómo se organiza el entendimiento de la música (Zbikowski, 2008).



Figura 6.18. *Ritmo para percutir, que presenta una sucesión de figuras de igual duración.*

Si percutimos el ritmo escrito en la figura 6.18, ¿cómo es nuestra experiencia de la música como movimiento? Es posible que experimentemos una cierta monotonía y falta de direccionalidad hacia una meta al percibir que todas las

corcheas duran lo mismo, e incluso podemos hasta perder la sensación de metro si no generamos algún tipo de acentuación cada seis corcheas.

Pero si pensamos que éste es el ritmo del *Minuet de la Suite Orquestal N^{ro} 2 en Si menor* de J. S. Bach, probablemente lo tocaríamos de una manera diferente. Podemos comprender, experimentar o conceptualizar el ritmo del minuet como un objeto que se desplaza desde un punto hacia otro transitando una espacialidad, es decir, en términos de metáfora de la *música como movimiento*. Los componentes melódicos, armónicos, etc., dotan al ritmo de un sentido dinámico que nos remite a nuestra experiencia corporal de movimiento en el espacio.

En este caso, ponemos en juego el esquema-imagen *origen-camino-meta*, en tanto patrón experiencial, como articulador de la comprensión del tiempo musical como movimiento. En la figura 6.19, el esquema-imagen *origen-camino-meta* está representado gráficamente por una *flecha* como el camino por el que se desplazan los eventos musicales desde un *punto de partida*, el origen, hasta un *punto de llegada*, la meta.

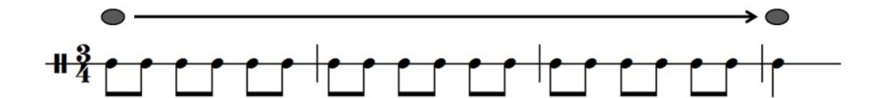


Figura 6.19. *Transcripción rítmica de un fragmento del* Minuet de la Suite Orquestal N^{ro} 2 en Si menor *de J. S. Bach y representación gráfica del esquema-imagen origen-camino-meta.*

En la experiencia musical, el ritmo que escuchamos en la obra adquiere un movimiento y una direccionalidad que no están presentes en el ritmo escrito. Según Johnson (2007), la partitura puede considerarse una representación metafórica de ese camino que transitamos en un espacio musical abstracto.

¿Realmente todas las corcheas 'duran' lo mismo? Evidentemente, no. Esto nos lleva a reflexionar acerca de qué representamos con las figuras musicales, pues nuestra experiencia de la música *en* el tiempo no se vincula directamente con la escritura musical, en otros términos, la partitura no captura todos los rasgos de la experiencia. Aquí apreciamos, por un lado, nuevamente una contradicción entre los grupos perceptuales mínimos y los grupos que genera

el código de escritura (de a dos corcheas, por ejemplo), y por otro, la distancia entre la proporcionalidad que propone la escritura rítmica y las variaciones expresivo-temporales que encontramos en la música.

El ritmo escrito de la figura 6.20 corresponde al comienzo de la canción *Falling slowly* de G. Hansard y M. Irglová, en versión de los autores. En primera instancia, es posible que percutir ese ritmo escrito resulte nuevamente muy simple y monótono. Pero al escuchar la canción, ¿en qué cambia nuestra experiencia? ¿Cómo podemos explicar el ritmo –organización del tiempo- como movimiento? En este caso, las metáforas lingüísticas que podríamos usar para explicar nuestra experiencia rítmico-temporal, por ejemplo "el ritmo nos conduce hacia la resolución" o "la melodía va marchando hacia la tónica", resultarían significativas desde el punto de vista de estar fundadas en metáforas conceptuales de origen corporal, es decir, en nuestra experiencia de movimiento. Asimismo, ese movimiento rítmico está atravesado por nuestra sensación de pulsación, nuestros procesos de expectación, los factores de acentuación intervinientes, los factores expresivos, los patrones de ascenso y descenso de la melodía, etc.

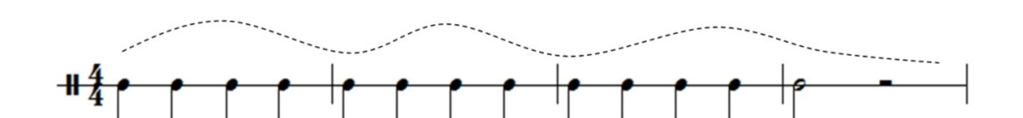


Figura 6.20. *Transcripción rítmica del comienzo de la melodía de la canción* Falling slowly *de G. Hansard y M. Irglová y representación gráfica del movimiento musical.*

Consideraciones finales

Las características rítmicas de la música que consideramos en este capítulo, pensadas en relación a los niveles iniciales de la formación musical profesional, se inscriben dentro del tipo proporcional de la música occidental. En este contexto analítico, la identificación de la organización rítmica y su traspaso a la escritura convencional de la música no es una tarea sencilla y requiere de la puesta en marcha de diferentes operaciones. Un ejemplo de ello consiste en

advertir que la escritura rítmica se rige por igualdades cuando en la realidad musical no existen tales igualdades en la duración de los eventos. Cuando estamos interpretando y ejecutando una partitura, como cuando intentamos escribir, debemos atender al *timing* de la música, a esas pequeñas variaciones rítmicas que son propias de la música sonando. Otro ejemplo es considerar posibles conflictos entre los grupos perceptuales y los grupos de escritura rítmica convencional.

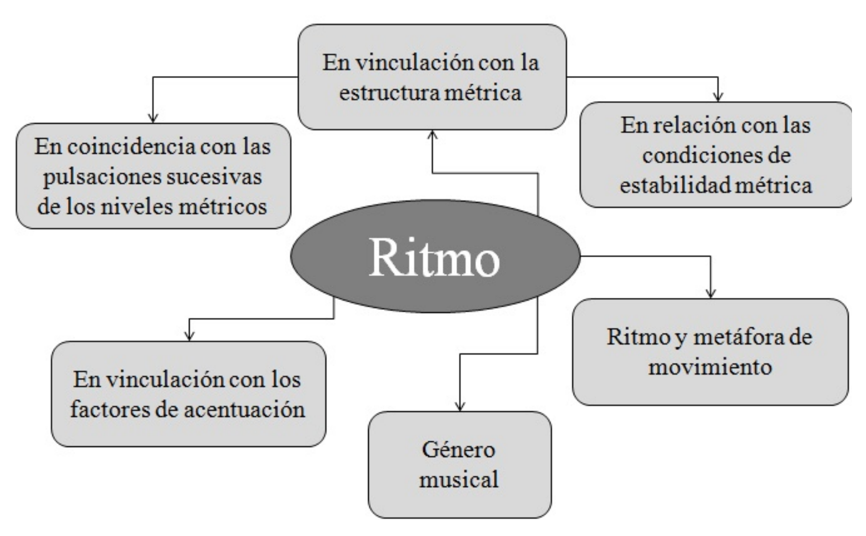


Figura 6.21. *Diferentes perspectivas de análisis rítmico.*

En resumen, hemos presentado múltiples perspectivas de análisis del ritmo que ponen su énfasis en diferentes aspectos de la experiencia musical: mientras que algunas miradas se centran en la vinculación del ritmo con la estructura métrica, sea desde la coincidencia con las pulsaciones sucesivas de los niveles métricos o en relación con las condiciones de estabilidad métrica, otras se centran en los factores de acentuación y los grupos perceptuales mínimos establecidos a partir de las relaciones fuerte-débil, en el género musical, o en la metáfora del tiempo como movimiento, dejando el camino abierto hacia otras temáticas que podrían abordarse sobre la experiencia y conceptualización del ritmo en la música (figura 6.21).

Notas

1. Texto original: "… its most fundamental characteristic is the forward rhythmic impulse it generates towards the accent."
2. El uso del término 'género' como categoría resulta problemático, por lo que constituye objeto de debate tanto entre musicólogos como entre etnomusicólogos. Los términos 'estilo' (ver Meyer, 1989) y 'especie' (ver Vega, 2007) se proponen como alternativas, pero también sus alcances han sido cuestionados. En este capítulo, nos referiremos a la milonga como 'género' siguiendo el empleo que le han dado autores como Ana María Ochoa (2003) o Rubén López Cano (2004).
3. El relato citado corresponde a un fragmento de una respuesta dada en un estudio empírico (ver Jacquier, 2008), que ya fue reseñado en el Capítulo 3 *La temporalidad de la música*, en este volumen.
4. Acerca de este relato pedagógico, ver Capítulo 3 *La temporalidad de la música*, en este volumen.

Referencias musicales

Bach, J. S. (1737-1739). *Minuet de la Suite Orquestal Nro 2 en Si menor (BWV1067).* CD: *The Four Orchestral Suites*. Intérprete: The Brandenburg Consort. Director: Roy Goodman (1996). Hyperion Records. Pista 14.

Beethoven, L. V. (1811). *Allegretto de la Sinfonía Nro 7 Op. 92*. CD: *Ludwig van Beethoven Symphonies Nro 7 y 8*. Intérprete: The Philadelphia Orchestra. Director: R. Muti (1999). Seraphim Classics. Pista 2.

Brahms, J. (1869). *Danza Húngara Nro 3 en Fa Mayor Op.15.* CD: *Joyas de la música. Los clásicos de los clásicos*, *Vol. 18*. Intérprete: Orquesta Sinfónica de R. Hamburgo (1997). Revista Noticias. Pista 14.

Contursi, J. y Laurenz, P. (s/f). *Milonga de mis amores.* CD: *Eterno Buenos Aires.* Intérprete: R. Mederos (1999). WEA. Pista 4.

Fauré, G. (1898). *Sicilienne Op. 78.*CD: *Flute Passion*, Vol. 1. (2003). EMI Classics France. Pista 25.

Hansard, G. y Irglová, M. (2006). *Falling slowly*. CD: *Once Soundtrack.* Intérprete: G. Hansard y M. Irglová. (2007). Overcoat Recordings. Pista 1.

Haydn, J. (1791). *2do Movimiento de la Sinfonía Nro 94 La Sorpresa.*CD: *Haydn Famous Symphonies*, *Vol. 2*. Intérprete: Capella Istroplitana. Director: Barry Wards worth (1989). HNH International. Pista 6.

Joplin, S. (1902). *Elite Syncopation.* CD: *The easy winners and other rag time music of Scott Joplin.* Intérprete: I. Parlman y A. Previn (1990). EMI Records. Pista 7.

Mederos, R. (s/f). *Treinta y tres cucarachas y un tenedor.* CD: *Eterno Buenos Aires.* Intérprete: R. Mederos (1999). WEA. Pista 12.

Mozart, W. A. (1791). *2do Movimiento del Concierto para Clarinete K622*. CD: *Joyas de la música. Los clásicos de los clásicos, Vol. 2.* Intérprete: Orquesta Amigos de Praga. Director: Pedro de la Coronna (1997). Revista Noticias. Pista 2.

Pontier, A. y Robles, M. (1952). *Certificao*. Disco: *Alberto Marino con guitarras*. ODEON. Consultado el 01 de Marzo de 2012 en <http://www.todotango.com/spanish/las_obras/Tema.aspx?id=1mkRn7l//gs=>

Puebla, C. (1965). *Hasta siempre.* CD: *Tango Feroz. La leyenda de Tanguito*. (1995). BMG. Pista 11.

Respighi, O. (1931). *Italiana de la tercera Suite de Danzas Antiguas para Laúd.* CD: *Ottorino Respighi. Anitche danze ed arie per liuto*. Intérprete: Academia Bizantina (1994). Dennon Records. Pista 1.

Suppé, F. von (s/d). *Oh Du mein Österreich 'Marcha'*. CD: *Joyas de la música. Los clásicos de los clásicos, Vol. 8*. Intérprete: Orquesta Sinfónica de Leningrado. Director: F. Cannonovich (1997). Revista Noticias. Pista 9.

Tchaikovsky, I. (1892). *Vals de las Flores* del ballet *'El cascanueces'*. CD: *Joyas de la Música. Los clásicos de los clásicos*, *Vol. 3*. Intérprete: Orquesta Sinfónica de Berlín. Director: G. von Clidows (1997). Revista Noticias. Pista 1.

Zimmer, H.; Zanelli, G y Whitacre, E. (s/f). *On stranger tides.* CD: *Piratas del Caribe. Navegando aguas misteriosas.* Intérprete: (1997). Walt Disney Records. Pista 10.

Referencias bibliográficas

Berry, W. T. (1976 [1987]). *Structural functions in music*. Nueva York: Dover Publications, Inc.

Boroditsky, L. y Ramscar, M. (2002). "The roles of body and mind in abstract thought." *Review Psychological Science*, 13(2), 185-189.

Burcet, I. y Jacquier, M. de la P. (2007). "El agrupamiento perceptual en conflicto con el código de escritura". En M. Espejo (ed.) *Memorias de las II Jornadas Internacionales de Educación Auditiva* (pp. 87-93). Tunja, Colombia, UPTC.

Cooper, G. y Meyer, L. B. (1960). *The Rhythmic Structure of Music.* [P. Silles, trad.*Estructura Rítmica de la Música*. Barcelona: Idea Books, S. A. (2000).] Chicago: University of Chicago.

Doğantan, M. (2001). “Upbeat”. En *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2° Edition). Oxford University Press.

Fodor, J. (1983). *The modularity of mind.* Cambridge, MA: MIT Press. [*La modularidad de la mente.* Madrid: Ediciones Morata (1986).]

Gibbs Jr., R. y Matlock, T. (2008). “Metaphor, imagination, and simulation. Psycholinguistic evidence”. En R. Gibbs Jr. (ed.) *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought* (pp. 161-176). Nueva York: Cambridge University Press.

Gjerdingen, R. y Perrot, D. (2008). “Scanning the Dial: The Rapid Recognition of Music Genres”. *Journal of New Music Research*, 37(2), pp. 93–100.

Jackendoff, R. (1987). *Consciousness and the Computational Mind*. [*La conciencia y la mente computacional*. Madrid: Visor. (1998)] Cambridge, MA: MIT Press.

Jacquier, M. de la P. (2008). “La experiencia del tiempo musical”. En P. Jacquier y A. Pereira Ghiena (eds.) *Objetividad-Subjetividad y Música (Actas de la VII Reunión Anual de SACCoM)* (pp. 273-284). Buenos Aires: SACCoM.

Jacquier, M. de la P. (2012). *La experiencia narrativa y la comprensión metafórica del tiempo en la música (tesis de posgrado).* La Plata: SeDiCI-EDULP. Consultado el 01 de Abril de 2012 en <http://sedici.unlp.edu.ar/ARG-UNLP-TPG-0000002965/12821.pdf>

Jacquier, M. de la P. y Callejas Leiva, D. (enviado). “Teoría de la metáfora y cognición corporeizada. ¿Cómo se introduce la teoría de la metáfora conceptual en los estudios musicales?” *Revista Epistemus. Dossier Cognición Musical Corporeizada: El complejo cuerpo-mente-entorno como unidad de análisis en el estudio de la experiencia musical.* Buenos Aires: SACCoM.

Johnson, M. (2007). *The meaning of the body*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kennedy, M. (1995). *The Oxford Dictionary of Music*. Oxford: Oxford University Press.

Lakoff, G. (2008). “The neural Theory of metaphor”. En R. Gibbs, Jr. (ed.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 17-38). Cambridge: The Cambridge University Press.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By.* [C. González Marín, trad. *Metáforas de la vida cotidiana.* Madrid: Ediciones Cátedra (1998).] Chicago: University of Chicago.

Latham, A. (2008). *Diccionario Enciclopédico de la Música*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A generative Theory of Tonal Music.* [J. González-Castelao, trad.*Teoría generativa de la música tonal.* Madrid: Ed. Akal (2003).] Massachusetts: MIT Press.

London, R. (2001). "Rhythm". *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2° Edition). Oxford University Press.

López Cano, R. (2004). "Favor de no tocar el género: géneros, estilo y competencia en la semiótica musical cognitiva actual". En J. Martí y S. Martínez (eds.) *Actas del VII Congreso de la SibE "Voces e imágenes en la etnomusicología actual"* (pp. 325-337). Madrid: Ministerio de Cultura. Consultado el 20 de Abril de 2012 en--en <www.lopezcano.net>

Martínez, I. (2005). "La audición imaginativa y el pensamiento metafórico en la música". En F. Shifres (ed.) *Actas de las I Jornadas de Educación Auditiva* (pp. 47-72). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Matlock, T.; Ramscar, M. y Boroditsky, L. (2005). "On the experimental link between spatial and temporal language". *Review Cognitive science*, 25, pp. 655-664.

Mayer Brown, H. y Bockmaier, C. (2001). "Offbeat". *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2° Edition). Oxford University Press.

Meyer, L. (1989 [1996]). *Style and music. Theory, history, and ideology*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ochoa, A. M. (2003). *Músicas locales en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

Peñalba, A. (2005). "El cuerpo en la música a través de la teoría de la metáfora de Johnson: Análisis crítico y aplicación a la música." *TRANS Revista Transcultural de Música*, **9**, Art. 9. Consultado el 7 de julio de 2009 en <http://www.sibetrans.com/trans/trans9/cano2.htm>

Piston, W. (1941) *Harmony* [Rev. Mark DeVoto, *Armonía*, Florida: SpanPress Universitaria (1998)] Nueva York y Londres: W.W.Norton & Company, Inc.

Repp, B. (2000). "Introduction (Part V: Rhythm and Meter in Music and Speech)". En P. Desain y L. Windsor (eds.) *Rhythm Perception and Production* (pp. 235-237). Netherlands: Swets & Zeitlinger B. V.

Rothstein, W. (1989). *Phrase Rhythm in Tonal Music.* Nueva York/Londres: Schirmer Books.

Rushton, J. (2001). "Downbeat". *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2° Edition). Oxford University Press.

Thiemel, M. (2001). "Accent". *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* (2° Edition). Oxford University Press.

Vega, C. (2007). *Estudios para los orígenes del tango argentino*. Buenos Aires: Educa.

Yeston, M. (1976). *The stratification of musical rhythm*. New Haven y Londres: Yale University Press.

Zbikowski, L. (2008). "Metaphor and music". En R. Gibbs, Jr. (ed.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought* (pp. 502-522). Nueva York: Cambridge University Press.

CAPÍTULO 7

La Melodía: Movimiento, Direccionalidad y Contorno

María Victoria Assinnato y Pablo Musicco

La interpretación de un conjunto de alturas y ritmos que se suceden organizados de un modo determinado y en un lapso de tiempo determinado, conforman lo que habitualmente denominamos melodía. Esa interpretación es una entidad que tiene existencia propia. Su existencia está dada por el movimiento y la energía que conlleva la música, tanto para quien la produce como para quien la percibe. Teniendo en cuenta esta idea de existencia propia que la música tiene en relación a los sujetos involucrados, la melodía puede ser entendida por ellos como un agente intencional, es decir, como un sujeto independiente que realiza cosas de manera intencionada (Johnson, 2007; Leman, 2008). Podemos decir entonces que la melodía *cobra vida* dentro de una interpretación musical y es por eso que suele ser percibida a través de su propia intencionalidad, en el contexto de un proceso de percepción-acción que transita el oyente durante la audición. Lo que permite al oyente vincular lo que escucha con una intención melódica es el modo *activo* en que interactúa con ella. En este sentido, el oyente hace su propia construcción de aquello que está escuchando como movimiento energético y en definitiva, esto es lo que contribuye al significado, entendiendo percepción, acción y pensamiento como un todo indisoluble (Nöe, 2004). De esta manera, no solo la configuración de los sonidos involucrados estaría proporcionando la identidad a la melodía, sino que además estarían participando las intenciones de los agentes involucrados, básicamente el modo en el que el oyente reconoce tal intencionalidad.

La noción de movimiento en la música (tal como se ha visto en los capítulos 3, 5 y 6) es central ya que de ese movimiento depende al menos gran parte de ese sentido de intencionalidad. Ya en el pensamiento musical griego el movimiento era descripto no sólo como algo necesariamente involucrado en la propagación del sonido, sino asociado al tiempo y con ello, al movimiento ordenado de la música en el tiempo, haciendo una fuerte alusión al ritmo (ver

Capítulo 6). También se lo vinculaba con el concepto de cambio, concebido como fuente del movimiento, pudiendo ser un cambio cuantitativo, cualitativo, espacial y temporal: todo lo que está en movimiento, necesariamente está cambiando (Rothfarb, 2008: 930; ver Capítulo 3). Durante la edad media, la preocupación central giraba en torno a la regulación parcial del movimiento de las voces en vinculación con la textura contrapuntística y esto derivó más adelante en la valorización del movimiento de las alturas por encima del resto de los componentes, manifiesta durante el período clásico. Ya en el siglo XIX, el movimiento de la música fue asociado al movimiento espiritual del compositor (Rothfarb, 2008). A principios del siglo XX, varios autores intentaron explicar esta cualidad de movimiento remitiendo a las nociones de energía, fuerza y poder que tiene una melodía. Por ejemplo, para Heinrich Schenker (1906) el movimiento melódico puede ser entendido como la fuerza de movimiento de la armonía. De acuerdo con Victor Zuckerkandl, el movimiento es energía direccional que habita en los elementos del sistema tonal, y para Ernest Kurth, es una fuerza psicológica y es la razón por la cual durante la experiencia auditiva se produce una resonancia psíquica (Rothfarb, 2008). Más recientemente, Marc Leman (2008) ha denominado resonancia conductual a este tipo de relación empática que tenemos con la música, también apelando al movimiento, entendiendo la música como *formas sónicas en movimiento* (una noción que proviene de algunos filósofos del siglo XIX, en particular Eduard Hanslik): en analogía con las formas de movimiento en danza, en la música habría formas en movimiento sónicas (Leman, 2008).

A partir de todos estos antecedentes, entonces, una manera de explicar el comportamiento melódico nos conduce a la noción de agente intencional. Un agente intencional es un objeto que se mueve, realiza acciones y procede de modo tal que otorga a través de su comportamiento la posibilidad de que se le confiera un propósito, a partir del cual es posible adjudicarle significado. Para entender la idea de melodía como agente intencional, pensemos en el modo en que nos referimos generalmente a ella. Por ejemplo, podemos decir "la melodía *se dirige* hacia *su meta*" o "la frase melódica *se propone* crecer hasta llegar a un punto de tensión" y aun en una descripción más formalizada, "la melodía llega a un punto de tensión empleando determinados grados de la escala y decrece empleando el movimiento por grado conjunto". En estas afirmaciones subyace la idea de que existe una mente que controla, planifica y ejecuta el

accionar de la melodía. Es por eso que operamos con la melodía como si ella tuviera una mente, efectuando acciones en forma intencional. De este modo, la melodía no es sólo el ascenso y descenso, sino que concierne algo más. Integra entonces el movimiento de las alturas y la experiencia de intencionalidad que esto nos proporciona. Esta integración se vincula directamente con la manera en que vivenciamos la música. Así, es posible equiparar el modo en que se comporta la melodía con el modo en que se comporta un sujeto.

Algunas teorías recientes sobre el rol del cuerpo para la comprensión y experiencia de la música pueden servirnos a los efectos de sustentar más sólidamente este planteo. Por ejemplo desde la perspectiva de Mark Johnson (2007), en la profundidad de los procesos corporales el significado emerge, vive y crece a partir de las estructuras de las interacciones y transacciones organismo-entorno, y se basa en nuestra experiencia corporal, interpretada como el resultado de la combinación de nuestros cerebros, cuerpos, entornos, interacciones sociales, instituciones y prácticas; y todo ello, se fundamenta en nuestro sistema sensoriomotor y en nuestras capacidades imaginativas para usar este sistema durante el entendimiento de conceptos abstractos. Para este autor, el movimiento es la principal manera por la cual aprendemos el significado de las cosas y adquirimos nuestro sentido, cada vez mayor, de lo que es el mundo. Como se ha visto (ver capítulos 3 y 6) básicamente, el movimiento emerge al pensar la temporalidad de la música a partir de dos metáforas: la *metáfora del tiempo en movimiento*, cuando proponemos que los objetos son los que se mueven y la *metáfora del observador en movimiento*, cuando somos nosotros los que nos movemos. Consecuentemente, la música tiene significado para nosotros, entre otras cosas, porque la podemos entender a través de la metáfora del tiempo en movimiento, y por eso utilizamos expresiones tales como “la melodía va llegando hacia la meta más cercana”, y a través de la metáfora del observador en movimiento, y entonces decimos “vamos llegando hacia el final de la melodía”. Así, nuestra comprensión del desarrollo melódico quedaría fuertemente entrelazada con nuestras experiencias corporeizadas de la música.

Para Daniel Stern (2010), la experiencia vital sentida resulta de la combinación de 5 atributos esenciales que conforman lo que este autor denomina *forma de la vitalidad*. Esta forma está dada por el contorno que se genera del encuentro

entre los atributos de tiempo, fuerza, espacio, dirección e intención en una determinada experiencia corporal y lo que percibimos finalmente, es la forma vital que emerge como resultado de esa experiencia. De acuerdo con lo que plantea este autor, podemos sugerir que al escuchar una melodía, percibimos el movimiento melódico en función del tiempo en el que se desarrolla, del espacio que toma para hacerlo, de diferentes manifestaciones de fuerza que este movimiento conlleva (la sonoridad, las relaciones tonales, etc.), de la direccionalidad que generan las diferentes metas que tienen lugar en el discurso melódico y la intencionalidad que atribuimos al mismo. Por esto, decimos que en definitiva lo que percibimos es el resultado que emerge de nuestra experiencia sentida de las formas vitales de la melodía.

Aquí queda en evidencia la importante cantidad de autores (Schenker, 1906; Zuckerkandl, 1956; Johnson, 2007; Leman, 2008; Rothfarb, 2008; Stern, 2010;) que acuden a la noción de *movimiento* a la hora de dar una explicación sobre la experiencia musical. Consecuentemente con ellos, nosotros utilizaremos la noción de movimiento para describir y explicar la experiencia de la melodía, desarrollando diferentes dimensiones de análisis: en primer lugar vamos a recurrir a una definición del contorno de la melodía, vinculando a raíz de ello la idea de movimiento y de direccionalidad con las alturas que lo componen. Posteriormente, vamos a explicar los conceptos de atracción, meta, energía e impulso por ser estos los que intervienen directamente en una percepción más holística del movimiento de la melodía. Luego describiremos procedimientos de elaboración melódica que dan como resultado diferentes tipos de diseño melódico. Hacia el final vamos a reforzar el valor de estos conceptos, advirtiendo la importancia que pueden tener para el desarrollo de la audición musical.

El contorno de la melodía

Como anticipamos en la sección anterior, la melodía en su totalidad nos permite entender y construir su identidad, seguir su intencionalidad e incluso inducirnos a un determinado tipo de movimiento. Sin embargo, una vez escuchada, podemos empezar a analizarla poniendo el foco en distintos elementos que hacen a su configuración, que emergen en realidad como

dimensiones de análisis. En principio pondremos el foco en el contorno que ella genera. El contorno melódico propiamente dicho se centra solamente en la altura. Para Jay Dowling (1994) el contorno brinda la información global de la direccionalidad de las alturas, es decir, la información general del movimiento de las mismas, que no implica necesariamente datos precisos sobre la relación entre las alturas que componen la melodía. Pensemos por ejemplo, en el tipo de contorno melódico que puede entenderse a partir de la escucha del fragmento inicial (9 segundos) de *La Tempesta di Mare* de A. Vivaldi. En un rápido movimiento, se oye una melodía ejecutada por las cuerdas que puede describirse con un contorno melódico ascendente, seguido por un salto. Esto se consolida como el contorno básico de esta pequeña parte a través de la repetición. Sin embargo, si escuchamos toda la introducción (fragmento 0:00 a 0:34) podremos notar cómo la idea de ese contorno básico inicial se reconoce nuevamente en la melodía siguiente aunque aparezca invertido. Lo mismo sucede si escuchamos la pieza completa, cada vez que aparece ese fragmento inicial probablemente podamos reconocerlo. Eso se debe, en gran parte, a las características propias del contorno melódico que presenta esa sección en contraposición con las restantes. En general, el contorno melódico es una configuración que está activa desde la primera escucha, contribuyendo al establecimiento de la estructura de agrupamiento (ver Capítulo 3), y de relaciones y comparaciones entre sonidos; en suma, al desarrollo de un conjunto de operaciones perceptivas que servirán como herramientas para comprender la coherencia discursiva de la melodía y conferirle identidad. Durante la percepción del contorno se ponen en juego (i) el ámbito tonal que abarca el movimiento (es decir qué porción de la escala – ver Capítulo 4 – o del espacio tonal – ver Capítulo 10 – por la que se desenvuelve ese movimiento), (ii) la proporción de ascensos y descensos y (iii) el sitio en el que se producen cambios de direccionalidad en el devenir melódico. Son estas características las que ayudan a definir y comprender dicho contorno.

Podemos agregar que el contorno melódico brinda una visión holística de su recorrido y otorga información sobre aquellos puntos que sirven de estructura a la melodía, es decir, permite al oyente diferenciar los lugares relevantes de aquellos menos importantes o que funcionan más como adornos y rellenos en una melodía. Ahora bien, el contorno melódico puede hacer referencia a una mirada general de la melodía, pero también puede transformarse en una

descripción más puntual de las alturas que lo componen, descripción que probablemente requiera de sucesivas interacciones entre el individuo y la melodía. Entonces, cuando hablemos del *contorno melódico* nos vamos a referir únicamente a la relación entre las alturas, más precisamente, a la resultante que se desprende del ordenamiento de las alturas de una melodía, sin importar cuál es la distancia entre las mismas: lo que verdaderamente importa es si su relación es de ascenso, descenso o mantenimiento. Así, el contorno melódico permite, ya desde la escucha inicial, configurar un esquema general que resume la direccionalidad de la melodía.

Para explicar la melodía, Joseph Fradera (2009) también utiliza las nociones de contorno melódico y de direccionalidad vinculadas estrictamente con las alturas y propone vincular por analogía el contorno de una melodía con un simple dibujo. Es este dibujo del contorno melódico de ascenso, descenso o repetición, el que ayudará al oyente a visualizar aquello que pudo percibir llevándolo al dominio que refiere al movimiento de las alturas. Al trasladar un suceso auditivo a una imagen visual queda conformada una partitura, sea ésta analógica o en notación tradicional. Esta última, a través de la utilización del pentagrama, presenta el contorno melódico con un alto grado de precisión – nota a nota – y como consecuencia, suele ser utilizada como herramienta para la comunicación de la música en forma de transcripción. La partitura construida a partir del sistema de notación convencional en el pentagrama, es un dispositivo que permite puntualizar todas y cada una de las notas de una melodía, pero también, permite visualizarlas de una manera más global conformando el contorno melódico global. Dicho de otro modo, si pudiéramos seguir el recorrido de las notas con una línea, nos encontraríamos finalmente con el dibujo del contorno, porque la notación convencional captura esta vinculación de las relaciones grave-agudo con las relaciones abajo-arriba.

Por ejemplo, al escuchar la melodía de oboe en el comienzo del *1^er^ Movimiento de la Sinfonía N^ro^ 8* de F. Schubert, es posible imaginar el contorno vinculando el movimiento de sus alturas con una línea que sube, baja o se mantiene como lo muestra las líneas trazadas en el panel superior de la figura 7.1. Este contorno puede a su vez vincularse fácilmente con la transcripción de la melodía en el pentagrama ubicado debajo. Allí puede verse cómo el movimiento del contorno de cada uno de los motivos melódicos que conforman

el fragmento guarda estrecha relación con la ubicación espacial de las notas en el pentagrama.
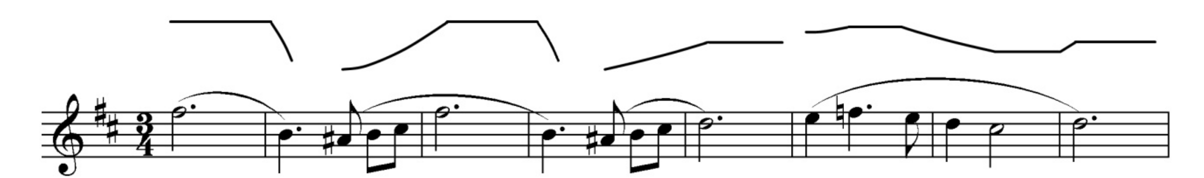


Figura 7.1. *Dibujo del contorno melódico de la melodía ejecutada por el oboe en el comienzo del* 1[er] Movimiento de la Sinfonía N[ro] 8 *de F. Schubert.*

Atracción melódica y meta

En relación con la definición de contorno melódico que se presentó en el apartado anterior, se ha utilizado el concepto de direccionalidad para describir los movimientos de ascenso, descenso y mantenimiento de la melodía. Esta utilización del término está haciendo referencia exclusivamente a las alturas. Sin embargo, si entendemos la melodía como un suceso dinámico, podemos definir la direccionalidad como un factor inherente al movimiento, pero un movimiento que alude principalmente a la energía. Esta energía es la fuerza que hace que la melodía pueda moverse con cierta intencionalidad, lo que le permite llegar a un punto determinado, pudiendo luego volver a iniciar su recorrido. Cuando nos referíamos en el apartado anterior al contorno melódico, la direccionalidad apuntaba al movimiento de las alturas. Ahora, la direccionalidad especifica la fluctuación de esta energía. Claro que, reconocer la direccionalidad en este sentido, conlleva una experiencia altamente subjetiva del movimiento melódico, porque implica construir un significado específico.

Esta energía surge entonces de la necesidad de la melodía de dirigirse, a través de su intención, a un punto determinado. De este modo, es posible encontrar en el trayecto de una melodía sitios sobre los que se produce una *concentración* de la energía. A cada uno de estos sitios los denominaremos *meta.* La meta es entonces el sitio puntual de la melodía de mayor concentración de energía. En estos términos, el movimiento melódico se define a partir de su *inicio*, la llegada a una *meta* y su *final.* Así, durante el movimiento melódico se produce una fuerza de *atracción melódica*, a la que definimos como el nivel de persuasión que poseen las distintas metas de la melodía.

Como consecuencia, el movimiento se dirige hacia la meta, y una vez que la alcanza, la energía se *disuelve* para finalizar el movimiento. Entonces, la energía concentrada en el movimiento de la melodía provoca la direccionalidad hacia la meta, y a medida que avanzamos en el discurso musical, se alcanzan y se dejan atrás sucesivas metas y esto, nos permite configurar lo que en definitiva terminamos escuchando como movimiento en la música. Podemos decir entonces que la meta se manifiesta a partir del movimiento melódico hacia un punto de arribo y produce una fuerza interna a través de la que se genera una atracción melódica de la totalidad de las alturas que componen el motivo. En otras palabras, el movimiento melódico no se reduce sólo al ascenso y descenso de las alturas, sino que también implica la direccionalidad impulsiva hacia los puntos que ocasionan las diferentes acentuaciones dentro del movimiento melódico. Esto significa que la meta es el punto de la melodía que aparece reforzado por cada uno de los elementos compositivos que lo conforman en un determinado contexto y que es resultado de la confluencia de factores estructurales de la melodía en su contexto y factores contextuales que involucran la situación particular de escucha, la experiencia del sujeto, la interacción con la obra, con otros sujetos, entre otras. Por esto, decimos que comprender el movimiento de la melodía como la energía concentrada en cada meta y disuelta a partir de ella, no es solamente un problema de la sucesión de las alturas, sino que implica una conjunción de múltiples factores.

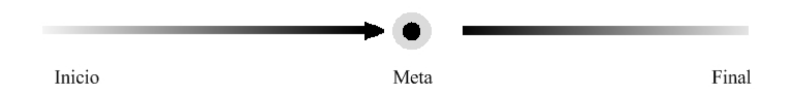


Figura 7.2. *Esquema 1 de atracción melódica: el movimiento se dirige a la meta gradualmente para luego ir diluyéndose hacia el final.*

Para comprender esta noción, se propone observar la figura 7.2 que esquematiza el proceso del movimiento melódico en términos de energía, desde su inicio hasta su final, mediado por la atracción melódica y la consecuente disolución de energía que genera la meta. De esta manera, se produce una intencionada dirección del movimiento hacia la meta que luego continúa sin una dirección clara hacia un determinado foco[1].

Para comprender la idea que intenta transmitir el esquema que presentamos, se propone escuchar la melodía con que se inicia la pieza *Instrumental suite from indecent proposal* de J. Barry, en la que cada uno de los primeros cuatro motivos tiene una clara fuerza direccional hacia el quinto grado más agudo, deteniendo gradualmente su movimiento.

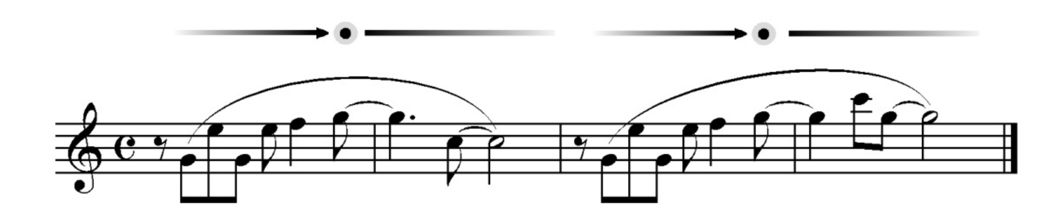


Figura 7.3. *Sucesión de esquemas de atracción melódica en el 1er motivo de* Instrumental Suite from Indecent Proposal *de J. Barry.*

Luego de estos motivos, se presentan otros de mayor duración (5to y 6to) en los que se demora el doble de tiempo en llegar a la meta, extendiéndose también al momento de disolver esa energía. La figura 7.4 representa el modo en que se generan y se suceden los esquemas de atracción durante el movimiento melódico en el 5to motivo.
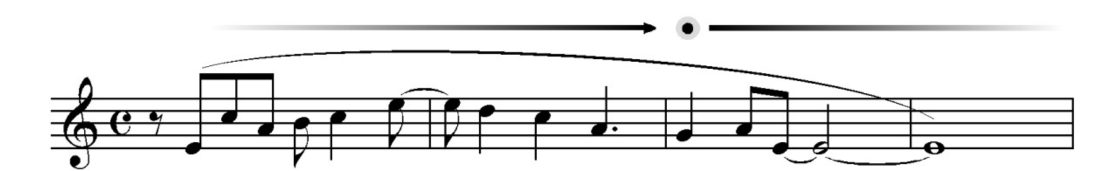


Figura 7.4. *Sucesión de esquemas de atracción melódica en el 5to motivo de* Instrumental Suite from Indecent Proposal *de J. Barry.*

Variantes del esquema inicial de atracción melódica

Además del esquema básico presentado en la figura 7.2 podemos presentar otras variantes. Por ejemplo, la energía puede estar concentrada al inicio del gesto melódico, ya sea encontrando la meta en el primer sonido de la melodía o luego de un impulso muy corto, llegando a la meta casi instantáneamente. Es posible representar este tipo de movimiento con un esquema que se inicia

directamente en la meta continuando la disolución de la energía, tal como indica la figura 7.5.

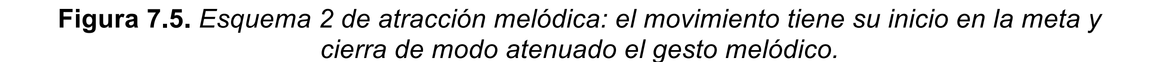


Figura 7.5. *Esquema 2 de atracción melódica: el movimiento tiene su inicio en la meta y cierra de modo atenuado el gesto melódico.*

Durante la escucha de la canción *Agua de beber* interpretada por A. Gilberto puede advertirse la preponderancia de este tipo de gesto, donde la *meta* se encuentra ya en el inicio del motivo, conteniendo toda su fuerza energética en la primera nota, disolviendo luego esa energía (ver figura 7.6).

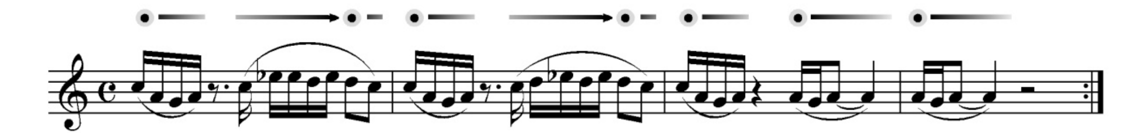


Figura 7.6. *Sucesión de esquemas de atracción melódica en* Agua de beber *interpretada por A. Gilberto.*

Otra variante sucede cuando se presenta una paulatina carga de la energía hasta llegar a la meta, sobre la que se descarga toda la energía, dejando el recorrido en ese punto energético sin necesidad de producir un momento melódico para aliviar gradualmente esa energía. Con esto, surge otro esquema que se constituye a partir de un movimiento que se dirige hacia la meta y ahí mismo finaliza (ver figura 7.7).
En la pieza *Infanzia e maturità* de E. Morricone, se puede apreciar cómo en cada uno de los motivos iniciales de la parte A (fragmento 0:10 al 0:20) se sucede el esquema 3 (ver figura 7.8).



Figura 7.7. *Esquema 3 de atracción melódica: el movimiento finaliza en la meta.*



Figura 7.8. *Sucesión de esquemas de atracción melódica en* Infanzia e maturità *de E. Morricone.*

En este caso, si bien es fuerte la pulsación constante que van generando las metas, pueden apreciarse otros elementos, tanto compositivos como expresivos, puestos en juego. Puede notarse por ejemplo, la diferencia en la duración que tiene la meta comparativamente con cada una de las alturas que la preceden. A su vez, los primeros dos motivos tienen una clara direccionalidad de sus alturas hacia la meta, lo que marca una fuerte identidad melódica como para que la melodía, entendida como agente intencional que busca coherencia interna entre sus componentes, necesite mantener la misma estructura en los dos motivos que completan la frase. Si se observa esta frase melódica completa desde una perspectiva más general, puede decirse que las metas de cada motivo tienen a su vez una clara direccionalidad energética hacia la tercera meta, dejando el último motivo para disolver la energía (ver figura 7.9).

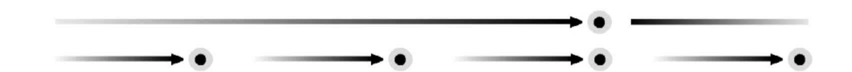


Figura 7.9. *Sucesión de esquemas de atracción melódica en* Infanzia e maturità *de E. Morricone en distintos niveles de agrupamiento.*

Esta misma intención melódica puede apreciarse en la canción *Gently as she goes* de A. Silvestri, donde todos los motivos que conforman la estrofa logran llegar a la meta en la última altura (ver figura 7.10).

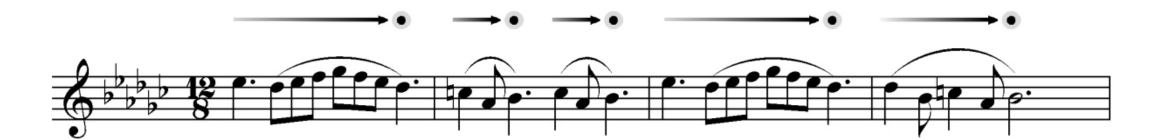


Figura 7.10. *Sucesión de esquemas de atracción melódica en* Gently as she goes *de A. Silvestri.*

A diferencia de *Infanzia è maturitá*, en la canción *Gently as she goes*, las metas no coinciden con el tiempo fuerte del compás. Cabe destacar que es el discurso armónico que acompaña la melodía, quien ayuda a remarcar en la direccionalidad estos impulsos energéticos del movimiento melódico.

Un impulso de atracción melódica similar al que indicábamos en el ejemplo *Gently as she goes*, podría ser aquél en el que después de llegar a la meta por un movimiento gradual y creciente de la energía, se sucediera un corto desvanecimiento de la misma. En este sentido se propone escuchar el tema del *1er Movimiento de la Sonata para Piano Nro 11* (K 331) de W. A. Mozart, en el cual los motivos generan una creciente energía hacia la meta para luego disolverla con la última altura del motivo (ver figura 7.11).

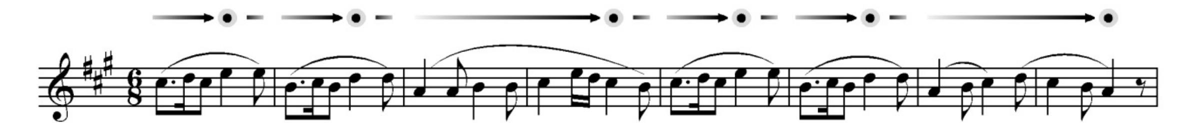


Figura 7.11. *Sucesión de esquemas de atracción melódica en la sección A del* 1er Movimiento de la Sonata para Piano N° 11 *de W. A. Mozart.*

Por un lado, resulta interesante destacar que el ritmo del ejemplo de Mozart se vincula con las metas a través de las notas más largas. Por el otro, cabe estacar que, si bien las metas no se encuentran en el tiempo fuerte del compás, se puede observar la regularidad respecto del lugar en que éstas se suceden. Esto permite vislumbrar cómo el movimiento más holístico de la melodía planteado como un movimiento direccional hacia sus metas, puede ayudar a entender la melodía dentro de su propio ordenamiento interno confiriéndole identidad propia a la vez que coherencia discursiva.

En los ejemplos hasta aquí presentados puede inferirse que, tal como lo anticipamos, la configuración de estas metas nace de la confluencia de factores tanto internos como externos. Se produce entonces este movimiento de la energía a partir de una interrelación de los distintos elementos compositivos (los niveles jerárquicos de la estructura tonal, el movimiento de las alturas, el ritmo, la estructura métrica, los planos que acompañan la melodía, etc.) y expresivos (dinámicas, articulaciones, movimientos de tempo, etc.), elementos que influirán en el oyente, quien al adentrarse en mente y cuerpo en la música podrá involucrarse en ella predisponiéndose a encontrar esa energía y llevarla hasta su meta.

Es frecuente encontrar estos impulsos de atracción melódica en diferentes combinaciones. Tal es el caso de la melodía que ya mencionamos del inicio del *1er Movimiento de la Sinfonía N^{ro} 8* de F. Schubert, donde es posible apreciar durante la audición cómo se suceden los distintos esquemas (ver figura 7.12).
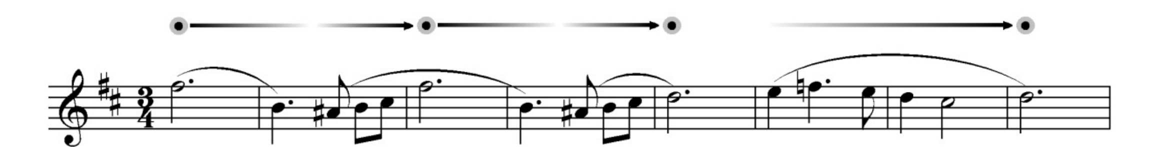


Figura 7.12. *Sucesión de esquemas de atracción melódica del fragmento de la* Sinfonía N^{ro} 8 *de F. Schubert.*

Resulta interesante cómo el motivo inicial es reiterado en el segundo motivo, donde, a diferencia del primero, se produce una acumulación que desemboca en la meta. Luego imita ese gesto inicial en el tercer motivo, el cual lleva gradualmente a la meta, pero sin realizar el cierre que sí ocurrió en los primeros dos motivos, dejándonos a la espera del motivo final que, finalmente, cierra la frase. Además, la concentración de energía se enfatiza habida cuenta de que el último motivo se demora un compás más en llegar a la meta, en comparación con la distancia de tiempo existente entre las demás.

A su vez, las metas de un discurso melódico poseen diferente grado de atracción melódica, y no necesariamente tienen la misma importancia, con lo cual puede haber algunas que ejerzan cierto nivel de subordinación sobre otras. Dependiendo de esa diferencia, algunas metas pueden pasar más desapercibidas que otras, dejando lugar a *una* sola meta en un discurso más prolongado. El comienzo del *1er Movimiento de la Sinfonía N^{ro} 1* de J. Brahms puede ser un buen ejemplo de este tipo de comportamiento melódico porque propone una melodía que alcanza la meta habiendo pasado por distintas metas de menor jerarquía (fragmento 0:00 a 0:40). Aunque con distinto carácter, sucede algo similar en el *1er Movimiento de la Sinfonía N^{ro} 5* de G. Mahler. A pesar de que algunas metas sean más significativas que otras, es factible que coexistan junto con otras metas de menor preponderancia.

Es necesario destacar las razones por las cuales sostenemos que la noción de atracción melódica se conforma a gracias a la *unidad* en la que se integran

todos los elementos que configuran una obra musical. En primer lugar, porque cada meta no sólo está definida por la altura, la duración, la ubicación métrica, entre otros elementos musicales, sino que además está enfatizada por los atributos expresivos puestos en juego en la interpretación de una obra musical, como ya se dijo anteriormente, en especial con aquellos relacionados con la dinámica y con las microvariaciones de tempo. Consecuentemente con lo que propone Stern (2010) en relación a la experiencia de las formas dinámicas de la vitalidad, podemos decir que de la conjunción de estos elementos en términos de los atributos de tiempo, fuerza, espacio, dirección e intención emerge la forma vital de lo que percibimos como melodía. En otras palabras, estos elementos musicales que interactúan en la melodía pueden ser comprendidos a través de la energía que se despliega en la melodía, que tiene lugar gracias a los atributos a partir de los que surge la forma vital melódica.

En segundo lugar, porque el arribo a la meta se relaciona con otro proceso importante involucrado en el pensamiento musical, el de la expectativa melódica. David Huron (2006) sostiene que los oyentes tendemos a completar aquello que escuchamos del mismo modo que lo hacemos en la percepción visual. Por ejemplo, si nuestra expectativa está basada en el principio de buena forma, al escuchar un antecedente aguardamos por un consecuente que provoque el completamiento de esa estructura en relación con lo que se considera completo en un contexto determinado. La expectativa entonces está conformada tanto por aquello que se logra construir durante la audición de una obra musical como por la intuición del lugar (en el tiempo, en el espacio tonal) al que el discurso podría dirigirse. Eventualmente, puede que no tengamos en todo momento una expectativa definida respecto al lugar al que la melodía puede conducirse, y puede que luego se agudice nuestra habilidad de expectación, transformándose en un efecto más intenso e incluso posiblemente más acertado, cuanto más nos acerquemos a la meta en un proceso de atracción melódica. En otras palabras, la meta es el punto de la melodía que es alcanzado mediante el proceso de atracción melódica y esto imprime una direccionalidad, y a medida que el camino de esa direccionalidad va avanzando y se va acercando hacia otra meta, es posible intuir con mayor firmeza el lugar

al que el movimiento melódico está tratando de llegar. La confirmación o no confirmación de la expectativa generada resolverá en un nuevo punto de partida para una nueva expectativa melódica. Se propone escuchar *La danse des dauphins* de B. Coulais, tratando de hacer consciente la expectativa y reflexionando sobre su posible acrecentamiento a medida que la melodía se va acercando a las metas indicadas en los esquemas de atracción melódica sobre la partitura que exhibe la figura 7.13.
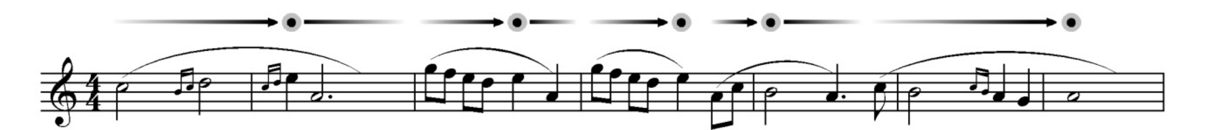


Figura 7.13. *Fragmento de* La danse des dauphins *de B. Coulais.*

A partir del análisis de la pieza de Coulais surge una fuerte vinculación entre los esquemas de atracción melódica y la expectativa del oyente, y la comprensión y construcción de la identidad de una melodía. Como consecuencia, la percepción de la melodía no sólo va a estar influenciada por todos los elementos compositivos y expresivos que la componen, sino que también se encontrará afectada por el conjunto de procesos psicológicos que intervienen en la audición. A través de todos estos factores, percibimos el movimiento melódico, el movimiento de su energía, cómo se produce esa atracción hacia determinados puntos y cómo resaltan ciertos momentos por sobre otros. A medida que *vivimos* una melodía, podemos hacerla nuestra y conferirle identidad. De este modo, podemos focalizar en alguno de los elementos que componen la melodía, centrando la atención solamente en una parte del todo.

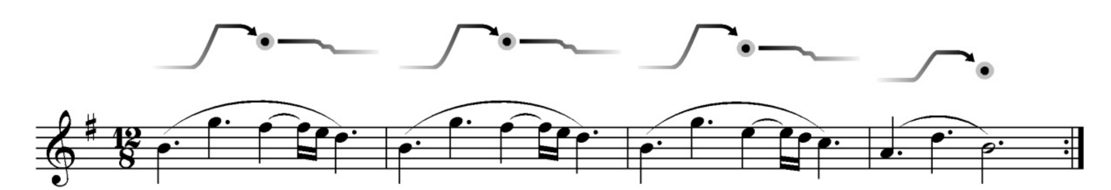


Figura 7.14. *Esquema de contorno y atracción melódica en el comienzo de la* Pieza N° 1 de Kinderszenen *de R. Schumann.*

Para cerrar esta idea, se sugiere escuchar la Pieza N[ro] 1 de *Kinderszenen* de R. Schumann mientras se observa el gráfico que muestra el contorno y la atracción melódica en la figura 7.14. Es posible aquí hacer foco únicamente en el contorno, sin embargo los demás elementos que determinan el movimiento continúan ejerciendo su influencia.

Procedimientos usuales en la elaboración compositiva de la melodía

En el ámbito de la composición musical encontramos algunos procedimientos que permiten explicar el desarrollo melódico en términos de modos de desarrollo estandarizados o conductas habituales, tales como la *secuencia,* la *inversión* y la *variación.* La *secuencia* tiene lugar cuando un motivo reaparece trasladado a otro ámbito de la escala, es decir, que parte desde otro grado. Según *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, una secuencia es una idea melódica indicada sucesivamente en un tono diferente, por lo que se mueve hacia arriba o hacia abajo en una escala de intervalos equidistantes (Sadie, 1980). Más sencillamente, una secuencia puede ser entendida como la repetición más o menos exacta de una melodía en otra altura, superior o inferior: si la repetición sólo implica la melodía, con nueva armonía, se denomina secuencia melódica, y si la repetición melódica es seguida también en la armonía, se llama secuencia armónica (Latham, 2001). Durante la escucha es posible advertir que un motivo aparece secuenciado, al percatarse de la relación de similitud en el contorno melódico que ambos guardan entre sí. Por ejemplo, si se escucha el vals *Palomita blanca* interpretado por Las Guitarras de Oro puede advertirse este comportamiento que sucede de modo literal en la estrofa (a excepción del último motivo) y de modo variado en el estribillo. Se propone escuchar esta versión atendiendo principalmente a la primera parte de la estrofa, mientras se observa el esquema de atracción melódica graficado en la figura 7.15. En la partitura se podrá corroborar que cada grupo comienza en una altura diferente de la escala y que todos los motivos guardan una estrecha relación, dada por la repetición del diseño casi

en forma literal, reforzado por su correspondiente esquema de atracción melódica (ver figura 7.15). En otras palabras, se corroborará la secuencia melódica que se produce en la estrofa.

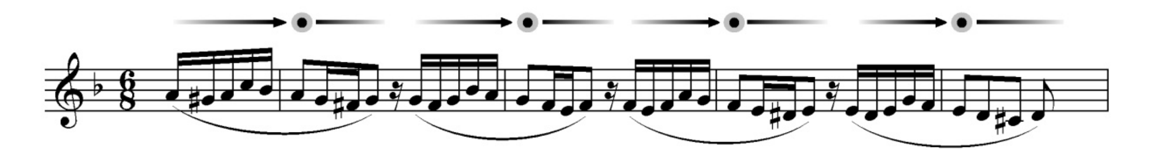


Figura 7.15. *Esquema de atracción melódica para la primera parte de la estrofa del vals* Palomita blanca *interpretado por Las Guitarras de Oro.*

Se sugiere realizar lo mismo centrando la atención en la primera parte del estribillo y luego comparar esta secuencia con la que se desarrolla durante la estrofa (ver figura 7.16).
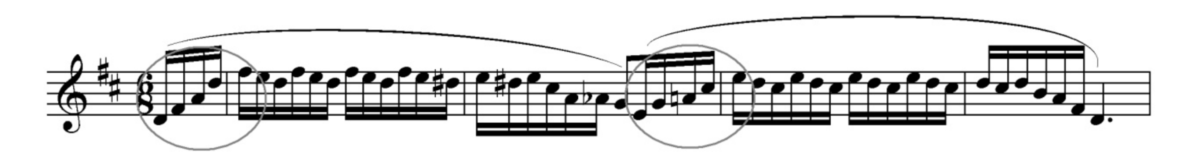


Figura 7.16. *Secuencia de la primera parte del estribillo del vals* Palomita blanca *interpretado por Las Guitarras de Oro. Los círculos encierran los arpegios donde pueden notarse estas variaciones.*

La secuencia de la estrofa puede ser categorizada como una secuencia literal, en tanto que la del estribillo puede ser clasificada como una secuencia variada, porque la secuenciación presenta variaciones melódicas, en términos de las relaciones interválicas involucradas, pero que no alteran su identidad. Basado en el mismo material, la frase siguiente presenta una secuencia literal ininterrumpida.

Es importante destacar que una secuencia puede presentarse de manera descendente, como sucede en el ejemplo anterior donde cada motivo se inicia en una altura más grave, o en forma ascendente tal como sucede en la canción *Sound of music do-re-mi* interpretada por J. Andrews. Allí, luego de la introducción cantada, el tercer y cuarto motivo de la melodía que continúa presentan una secuencia literal en relación a los primeros dos motivos, partiendo de una altura más aguda (ver figura 7.17).

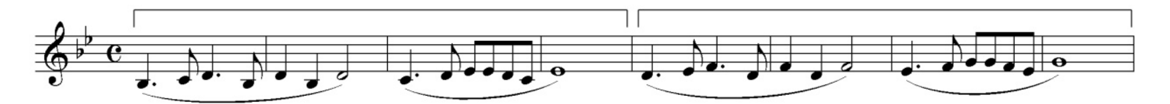


Figura 7.17. *Primera parte de la estrofa de* Sound of music do-re-mi *interpretada por J. Andrews.*

Luego, en la segunda parte de la estofa, se establece una nueva secuencia realmente literal, porque mantiene exactas las relaciones interválicas, aunque ello implique alterar algunos grados de la escala (ver gráfico de la figura 7.18).

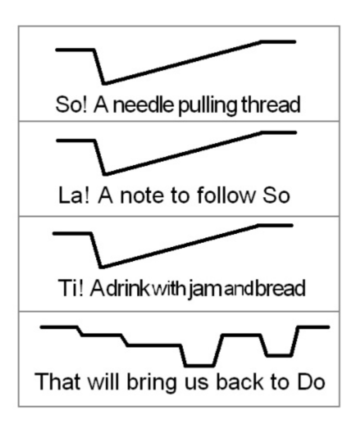


Figura 7.18. *Segunda parte de la primera estrofa de* Sound of music do-re-mi *interpretada por J. Andrews.*

En este ejemplo encontramos entonces dos secuencias que se producen en distintos niveles de la estructura morfológica de la misma. Más allá de esto, en ambos casos puede escucharse la repetición del gesto melódico partiendo de distintos grados de la escala, repetición que, como dice Fradera (2009), es diversificada por los cambios que esta reubicación en la escala generan, produciendo una repetición dinámica.

Como hemos visto, la secuencia puede presentar variaciones de índole melódica o solamente rítmicas. Por ejemplo, una variación melódica mínima puede escucharse en la canción *Give me the simple life* interpretada por S. Tyrell durante los motivos iniciales de la estrofa A, donde los primeros dos motivos presentan una secuencia literal respecto a sus alturas aunque con variaciones en el ritmo, y el tercero, una secuencia variada. La variación melódica que ésta presenta se da sobre el final, donde se agrega una altura extra para completar el cierre de la secuencia, cierre que coincide con un punto

de articulación importante dentro de la frase melódica, siendo que dicho punto separa las dos semifrases que conforman la estrofa A. Vale aclarar que la variación establecida a partir del agregado, en este caso de una altura, implica también la posibilidad de generar un cambio en el movimiento energético de esa melodía. Esto puede notarse en la secuencia del último ejemplo tratado, donde la meta se dirige hacia la nota agregada. Así, en las estrofas A de esta canción se suceden tres motivos propuestos secuencialmente, siendo el tercero el único que presenta un movimiento energético diferente, tal como se indica en la figura 7.19.

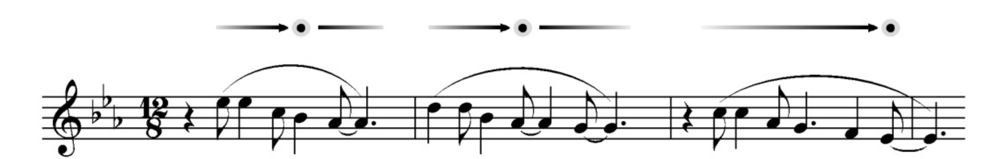


Figura 7.19. *Movimiento energético del inicio de la primera estrofa de la canción* Give me the simple life *interpretada por S. Tyrell.*

Aunque una idea melódica puede tener particularidades cualitativamente diferentes, para considerar la resultante como secuencia se deberán mantener sus características generales. Por ende, la traslación no necesita conservar las relaciones interválicas exactas, y en muchas ocasiones el comportamiento armónico implica una transformación de la secuencia. Para comprender esta idea, se sugiere escuchar el *Minuet en Sol Mayor N^{ro} 2* de J. S. Bach donde el diseño melódico termina combinándose con el encadenamiento armónico, y fruto de esa relación nace una secuencia diferente, denominada secuencia tonal porque prioriza la conducción tonal por sobre la exactitud interválica del diseño melódico. Entonces, es posible advertir cómo la relación entre los primeros dos motivos no preserva las condiciones de literalidad tal como sucedía en la canción *Sound of music do-re-mi*. Sin embargo, tanto el contorno como su configuración energética, o sea su identidad, no presentan cambios significativos.

Por otra parte, los motivos que conforman una secuencia pueden aparecer de manera consecutiva o bien de forma interrumpida. Volviendo al ejemplo interpretado por S. Tyrell, *Give me the simple life,* pero ahora deteniéndonos en

la estrofa B, es posible notar cómo el motivo inicial vuelve a aparecer secuenciado en el tercer motivo. Esta secuencia se encuentra interrumpida ya que los motivos que la componen están separados por un motivo que, si bien presenta una variación del primero, no conforma una secuencia con el mismo. Para seguir ejemplificando esta idea de secuencia variada se propone escuchar la pieza *Married life* de M. Giacchino, la cual presenta en varias ocasiones secuencias basadas en el motivo melódico con el que comienza la obra. Estas secuencias aparecen variadas en distinto grado. Por ejemplo, si comparamos el primer y el segundo motivo que ejecuta la trompeta cuando empieza la obra, el grado de variación es relativamente bajo; en tanto que si la comparación es entre el primer y el último motivo propuesto por el violín (que prosigue a la trompeta), la variación es significativamente más vasta. Entonces, es posible encontrar en esta pieza tanto pequeñas variaciones interválicas como agregados melódicos al motivo de base que generan un cambio cualitativamente mayor.

Un segundo procedimiento usual, la *inversión,* tiene lugar cuando el contorno melódico presenta primero una direccionalidad determinada y luego, la opuesta, entendida esta direccionalidad del contorno desde una mirada general de la melodía, en contraposición a lo que sería la inversión más puntual de las alturas que lo componen (tal como es tratado por lo general este procedimiento en los tratados clásicos de contrapunto). Según el *Diccionario Enciclopédico de la Música*, una melodía invertida sigue la forma de la original en una imagen de espejo, de modo tal que cuando la melodía original sube, su inversión baja y viceversa. De manera similar a como ocurre en la secuencia, en la inversión los intervalos entre alturas sucesivas no se replican de forma idéntica, sino que se vuelven equivalentes dentro de la escala diatónica. La inversión melódica es una característica común de las formas imitativas, particularmente de la fuga (Latham, 2008). Dicho de otro modo, la inversión parece contrarrestar el movimiento dentro de un desarrollo motívico, o entre un motivo y su vecino inmediato, tal como puede escucharse en la canción *Por ti mi vals* de N. Jerbes. En el fragmento donde la cantante interpreta “juega el viento entre nosotros, y el ángel sereno que habita en tus ojos” es factible advertir cómo un

descenso por grado conjunto seguido por un ascenso que recorre casi todas las mismas notas en el sentido contrario. Asimismo, puede darse también un criterio de inversión desde una visión más abarcadora, por ejemplo en una frase completa. En este caso, si la primera parte de la frase se caracteriza por el ascenso, la parte siguiente tenderá al descenso. Para entender este planteo se sugiere escuchar *Pajarillo verde* de C. Todd. La frase que contiene el texto "pajarillo verde como no quieres que llore" promueve el ascenso general de la melodía, mientras que la frase siguiente "pajarillo verde como no voy a llorar" descomprime el movimiento con un descenso global.

También proponemos escuchar la *Fuga II* (BWV 847) y el *Preludio V* (BWV 850) de J. S. Bach para ejemplificar la inversión. La primera de estas obras presenta un sujeto (ya al iniciar la primera línea melódica) que comienza con una bordadura sobre la primera nota, para luego pegar un salto descendente y volver a ascender. Inmediatamente después vuelve a iniciar con la bordadura, para luego invertir el comportamiento presentado anteriormente, primero ascendiendo y luego realizando salto descendente (ver figura 7.20).
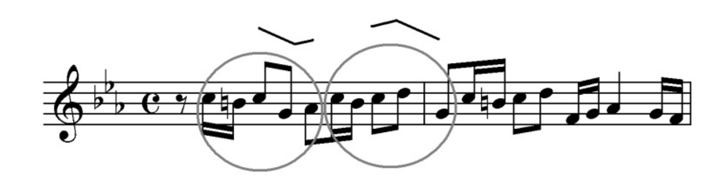


Figura 7.20. *Inicio de la* Fuga II (BWV 847) *de J. S. Bach.*

La segunda obra, el *Preludio V,* propone un tipo de inversión más literal, siendo que el inicio que asciende por grado conjunto para luego realizar un salto descendente es contrarrestado por un descenso por grado conjunto y un salto ascendente (ver figura 7.21).



Figura 7.21. *Inicio del* Preludio V (BWV 850) *de J. S.Bach.*

También es frecuente encontrar que un desarrollo melódico se basa en la *variación* de una idea inicial, es decir, que ocurre una reaparición de la melodía con modificaciones que no logran cambiar su identidad. Una variación es una forma fundada en la repetición y, como tal, una consecuencia de un principio fundamental musical y retórico, en el que un tema discreto se repite algunas o muchas veces con varias modificaciones (Sadie, 1980). Esto implica el fortalecimiento de un tema por medio de ornamentos y figuras, generando los efectos estéticos de la repetición, que vienen directamente desde el arte de la retórica. El concepto de variación ha sido utilizado en música para denominar una repetición que presenta una mutación en alguno de sus elementos. Así, Walter Piston (1941) vincula la idea de variación melódica con la generación de cambios de una melodía dada. Siendo que el término *variación* resulta ser muy abarcador, vamos a proponer en este apartado dos tipos generales de variación.

Por un lado, una variación que provoque un cambio a nivel local, por ejemplo cuando una idea melódica se repite con un cambio mínimo. Por el otro, una variación más global que desarrolle una mutación que implique un cambio de carácter general. De aquí que llamemos variación a una melodía que se reitera y cambia sólo una altura, y que también usemos variación para indicar un cambio cualitativamente más grande, pero que mantenga la identidad melódica. Esto puede ser observado en diferentes niveles de la organización morfológica de una obra y, también, puede ocurrir a partir de cambios de diversas índoles (cambio de armonía, ritmo, modo, contorno melódico). A su vez, existen herramientas compositivas, como por ejemplo la *ampliación*, ya sea por aumentación en alguno de sus valores rítmicos o por agregación de elementos; o la *reducción*, que implica la desagregación o transformación de alguno de sus componentes. Ambas contribuyen a la constitución de las variaciones.

Para ejemplificar el concepto de variación local, se sugiere escuchar el inicio del primer movimiento de la *Sonata en La Mayor* (K331) de W. A. Mozart correspondiente al fragmento representado en la figura 7.11. Esta sección puede dividirse en dos semifrases que presentan el mismo material melódico

pero con un cambio en su desenlace, dado principalmente por la diferencia entre la tensión con la que finaliza la primera de las semifrases y el reposo al que llega la segunda. Si bien ambos cierres tienen diferencias en sus alturas, desde una mirada general presentan el mismo contorno (ascenso y descenso), aunque la primera semifrase le dedica más tiempo al ascenso generando una mayor carga energética para concluir en un punto fuerte de tensión; mientras que la segunda semifrase deja más espacio al descenso, el cual se dirige directamente a la tónica.

Por otro lado, para ejemplificar variaciones más globales se propone escuchar el vals *Quiero ser tu sombra* interpretado por el dúo Fumero-Samela. Esta pieza presenta una forma musical A-B-A', donde cada una de estas partes se compone, básicamente, por la alternancia de dos secciones. Sin embargo, cada vez que estas secciones aparecen, presentan variaciones melódicas, rítmicas o ambas si se comparan con la primera exposición de cada una de ellas. Incluso, se presenta una parte (B) que se caracteriza por el cambio en la estructura métrica inicial y, con ello, en el ritmo de la melodía de cada sección. Si nos detenemos en la primera sección de la parte A y la cantamos, luego hacemos lo mismo con la sección siguiente (donde presenta la melodía a la 8va.), y finalmente comparamos las versiones, probablemente podamos advertir a través de nuestra experiencia la manera en que estas variaciones melódico-rítmicas se comportan durante el transcurso de la melodía.

Un ejemplo que presenta diversas variaciones de un mismo gesto melódico se puede hallar en la última parte de *Sacred guardian of the mountain* de J. Horner. Allí, cada uno de los motivos de la melodía que realiza la flauta, y que luego es repetida por las cuerdas, parte de un mismo gesto melódico pero cada vez lo resuelve en una dirección diferente, presentando a veces variaciones rítmicas o variaciones en su contorno más puntuales, y en ocasiones ampliando el gesto melódico y redefiniendo su rumbo, lo que conlleva a definirlo como una variación a nivel más global. Se propone escuchar este ejemplo siguiendo la figura 7.22, en la que además de notarse la relación que mantienen cada uno de los motivos desde el contorno melódico, puede observarse la articulación de los esquemas de atracción melódica de dichos

motivos. Resulta interesante vincular la energía del movimiento melódico con la relación entre las semifrases que la melodía desarrolla, ambas concebidas a partir de la misma sucesión de esquemas de atracción melódica.
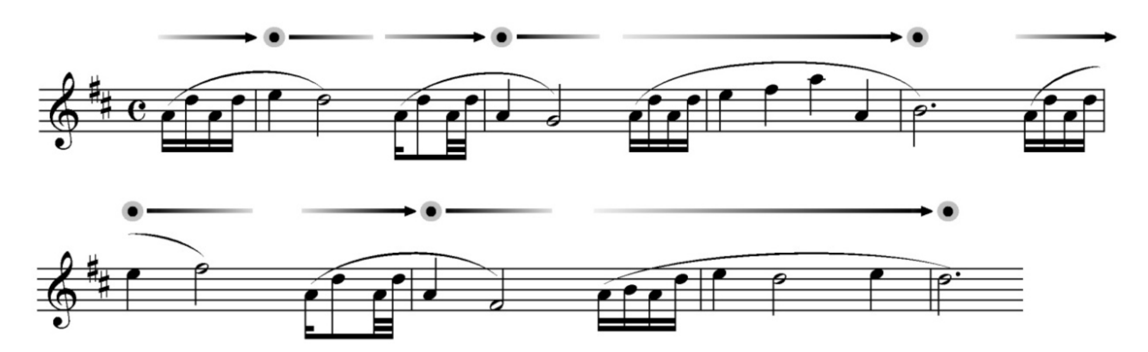


Figura 7.22. *Variaciones en el fragmento de* Sacred guardian of the mountain *de J. Horner.*

Como se puede observar, el concepto de variación no sólo alude a diferentes formas musicales sino que también propone un alcance distinto en cada obra. Es por esto que debemos aportar mayores detalles cuando indiquemos que algo se trata de una variación.

Es preciso destacar que la utilización de procedimientos y herramientas compositivos mencionados anteriormente no se produce necesariamente de manera literal y tampoco resultan, en igual medida, sobresalientes durante la audición. Aún así, aparecen frecuentemente en obras de repertorio tonal y, en consecuencia, se involucran directamente con nuestra comprensión, memorización, atención y experiencia durante la percepción de música tonal. Entonces, poder conceptualizar los procedimientos de elaboración y tener ese conocimiento disponible, resultará beneficioso para el pensamiento musical del oyente, contribuyendo a su comprensión del discurso melódico. Conferirle un significado a un comportamiento melódico determinado en términos de los procedimientos desenvueltos en su composición, y vincular ese significado con los elementos que conforman la melodía en cuestión, podría potenciar el conocimiento de la misma, y a su vez permitiría justificar o hasta replantear dicho significado. En otras palabras, disponer de este conocimiento hace que podamos prever el modo en que el movimiento melódico se desenvolverá y con

ello, tendremos mayores chances de entender más rápidamente cómo se comporta una melodía.

Consideraciones finales

En este capítulo ofrecimos una explicación del modo en el que podemos pensar y explicar una melodía. Para ello partimos de entenderla como un agente intencional en *movimiento*, con una *direccionalidad* determinada. De este modo planteamos que la melodía se dirige hacia una *meta* en un proceso que llamamos *atracción melódica*. Así, es posible comprender el movimiento melódico que alcanzan las diferentes metas en este proceso, sólo si atendemos a la obra musical como unidad, es decir configurando un todo con el conjunto completo de los elementos que se integran en la música. En base a estas nociones, podemos interpretar el movimiento, con todo lo que eso incluye a nivel musical y con todo lo que la interpretación implica a nivel personal. Aunque de manera inicial, hemos planteado cuestiones elementales para el entendimiento del movimiento melódico, que esperamos sirvan para comprender mejor pensamientos, comportamientos y habilidades musicales que se despliegan en base a la música como movimiento. La utilización de los conceptos tratados en este capítulo puede brindar un conjunto de herramientas, a partir de las cuales justificar y adaptar a los términos del lenguaje musical aquello que se experimenta desde la audición, principalmente lo que refiere al desarrollo del movimiento melódico.

Notas

1. A pesar de la similitud aparente de esta propuesta con el esquema-imagen fuerza en el marco de la teoría de la metáfora de Mark Johnson (1987), es preciso notar que estos autores utilizan un gráfico similar (flecha-punto-flecha) para explicar en términos cualitativos cómo esa fuerza de propulsión hace posible el movimiento que finalmente conforma las proyecciones metafóricas que funcionan como guía de nuestro conocimiento del mundo. En cambio, en nuestra propuesta tiene que

ver con la explicación del movimiento en una melodía. Para ello, la representación gráfica que proponemos emplea la flecha y el punto, pero además utiliza la línea y ambas aparecen en degradé, para denotar el incremento o la disminución de la energía que se concentra en un determinado punto del discurso y que está exhibida en el punto sombreado, diferencias que pretenden ser capturadas gráficamente en los detalles de este gráfico.

Referencias musicales

Aieta, A. y García Jiménez, F. (1929). *Palomita blanca*. CD: Tangos, valses y milongas. Intérprete: Las Guitarras de oro. (1996). Buenos Aires: D&D Producciones Fonográficas. Pista 8.

Bach, J. S. (1725). *Minuet en Sol Mayor.* CD: Álbum para Ana Magdalena Bach. Intérprete: Christian Petzold. (1995). Barcelona: Boileau. Pista 2.

Barry, J. (1993). *Instrumental suite from indecent proposal*. CD: Indecent Proposal. Intérprete: John Barry. (1993). Nueva York: Mca. Pista 8.

Brahms, J. (1876). *Sinfonía Nro1. 1er movimiento.* CD: Flowers. Intérprete: Orquesta Filarmónica de Viena dirigida por Wilhelm Furtwangler. (1993). EMI. Pista 1.

Coulais, B. (s/r). *La danse des dauphins.* CD: Oceans. Intérprete: Bruno Coulais. (2010). Legacy. Pista 5.

Gilberto, A. (1963). *Agua De Beber*. CD: Hearbreakers. Intérprete: Astrud Gilberto. (2001). RCA Victor. Pista 2.

Horner, J. (1998). *Sacred guardian of the mountain.* CD: Mighty Joe Young. Intérprete: James Horner. (1999). Hollywood Records - Roadrunner Records. Pista 1.

Jerbes, N. (s/r). *Por tí mi vals.* CD: Nadia Jerbes. Intérprete: Nadia Jerbes. (2005). Buenos Aires: Warner Music Argentina. Pista 11.

Malher, G. (1901). *Sinfonía Nro 5. 1er movimiento.* CD: Mahler - Sinfonía Nro 5. Intérprete: Nueva Orquesta Filarmónica dirigida por Sir John Barbirolli (1969). EMI. Pista 1.

Morricone, E. (1988). *Infanzia e Maturità*. CD: Cinema Paradiso. Intérprete: Ennio Morricone. (1998). Acqua Records. Pista 4.

Mozart, W. (1778/1783). *Sonata Nro 11 en La Mayor.1er movimiento.* CD: Mozart piano sonatas. Volumen IV. Intérprete: Heidi Lowy (2001) MSR Classics. Pista 1.

Prada, A. (s/d). *Amago de caña*. CD: Soy Sola. Intérprete: Ana Prada (2006). Los años luz discos. Pista 1.

Rodgers, R. (1959). *The sound of music do-re-mi.* CD: The Sound of Music. Intérprete: Julie Andews. (2000). RCA Records Label. Pista 8.

Ruby, H. y Bloom, R. (1946). *Give me the simple life*. CD: Father of The Bride Part II. Intérprete: Steve Tyrell. (1995). Hollywood Records. Pista 1.

Schubert, F. (1822). *Sinfonía N[ro] 8 en Si menor Inconclusa. 1er movimiento.* CD: La gran música del Romanticismo. (1998). Viola Publications y Records Ltd., UK for Ediciones Altaya S.A. Pista 5.

Schumann, R. (1838). *Kinderszenen Op. 15 N[ro] 1.* CD: Robert Schumann: Kinderszenen-Kreisleriana. Intérprete: Martha Argerich (1990). Deutsche Grammophon. Pista 1.

Silvestri, A. (s/r). *Gently As She Goes*. CD: Beowulf. Intérprete: Alan Silvestri (2007). Warner Brothers. Pista 3,

Todd, C. (1974). *Pajarillo verde*. CD: Pajarillo verde. 1997. Intérprete: Cecilia Todd. Acqua Records. Pista2.

Vivaldi, A. (1725). *La Tempesta di Mare.* CD: Joyas de la Música.Intérprete: Orquesta Sinfónica de Berlín dirigida por Albert von Cammus. (1997). España: Tecnodisco. Pista 10.

Referencias bibliográficas

Bach, J. S. (1801[1984]). *El clave bien temperado. Primera Parte*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Dowling, J. (1994). Melodic contour in Hearing and Remembering Melodies. En R. Aiello (Ed.). *Musical perceptions.* New York: University Press.

Fradera, J. (2009). *La práctica del lenguaje musical.* Barcelona: Robin Book Grupo Editorial.

Huron, D. (2006). *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. Cambridge: MIT Press.

Johnson, M. (1987). *The Body in the mind. The bodily basis of Meaning, Imagination and Reason.* Chicago and London: University of Chicago Press.

Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of human understanding.* Chicago: The University of Chicago Press.

Latham, A. (2009). *Diccionario Enciclopédico de la Música.* (Coord.). 1[era] Edición. México: Fondo de cultura económica.

Leman, M. (2008). *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. Cambridge: MIT Press.

Nöe, A. (2004). *Action in perception.* Cambridge: The MIT Press.

Piston, W. (1941) *Harmony* [Rev. Mark DeVoto, *Armonía*, Florida: SpanPress Universitaria (1998)] Nueva York y Londres: W.W.Norton & Company, Inc.

Rothfarb, L. (2008). Energetics. En T. Christensen (Ed.) *The Cambridge History of Western Music Theory*. UK: Cambridge University Press, pp. 927-955.

Sadie, S. (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians.* 1era Edición. Londres: Macmillan.

Schenker, H. (1906). Harmonielehre [Tratado de Armonía. (R. Barce, traductor) Madrid: Real Musical, 1990]. Universal Edition.

Stern, D. (2010). *Forms of vitality. Exploring dynamic experience in Psychology, the Arts, Psychoterapy and Development*. Oxford: Oxford University Press.

CAPÍTULO 8

RELACIONES INTERVÁLICAS PERCEPTUALES

Vilma Wagner, Romina Herrera y Martín Remiro

En capítulos anteriores, se ha abordado la audición de música a partir de considerar distintos aspectos de la música como la forma musical, la estructura métrica, la estructura tonal y los agrupamientos rítmicos, teniendo en cuenta principalmente la experiencia musical y el rol que los conceptos vertidos en los diferentes capítulos puede jugar tanto en ella como en su propia descripción. En este capítulo abordaremos las relaciones interválicas siguiendo el mismo criterio.

Intervalos y relaciones interválicas

Desde una perspectiva clásica, el intervalo es considerado como la distancia entre dos notas musicales. Resulta interesante destacar esta utilización de una metáfora espacial (véase capítulo 6 para una noción de la teoría de la metáfora conceptual) para caracterizar la relación entre dos sonidos que existe desde antaño en el campo de la Teoría de la Música. Según la Psicología Cognitiva de la Música, esta definición no hace más que capturar la noción de distancia psicológica para caracterizar la relación entre dos perceptos (Krumhanls, 1990). A lo largo de la historia de la teoría musical en occidente, esta distancia ha sido explicada y medida considerando diferentes aspectos de la relación en cuestión. Para expresar esta dimensión de los intervalos, Zamacois (1997) sostiene que a partir de la teoría musical moderna se ha sustituido un complejo sistema de nombres que eran utilizados en la Antigüedad y se ha adoptado una cifra para expresar el número del intervalo (como medida desarrollada a partir

de la escala musical de referencia) y un calificativo para expresar el número de tonos y semitonos que el intervalo contiene, un aspecto de la relación que, como se verá, no queda descripta en esa simple medición. Si bien estos conceptos son cruciales para comprender la naturaleza teórica de los intervalos, y serán tratados en la primera parte de este capítulo, intentaremos desarrollar, asimismo, un enfoque de los intervalos relacionados con la experiencia y la percepción que puede resultar movilizador dado que en algún punto puede contradecir la mirada objetiva brindada por la teoría musical tradicional. Por esto, con el concepto de relaciones interválicas, estamos ampliando el alcance del concepto tal como es abordado en la teoría, limitado a la medición escalar de la distancia entre los sonidos, y buscamos contemplar otras variables que entran en juego en la identificación de intervalos tales como la direccionalidad, el tamaño relativo, el rol temático, la posición métrica, la pertenencia a un agrupamiento y el contexto armónico. En tal sentido, como redefinición de dicho alcance es que utilizamos la palabra *identificación* en su doble acepción de reconocimiento y de otorgamiento de una identidad determinada.

Aspectos teóricos

Medición de los intervalos por la escala

Como ya adelantamos, comenzaremos describiendo los aspectos teóricos de los intervalos, pero asegurándonos de ir identificándolos a partir de la audición.
Al escuchar la melodía de *Love Story* de F. Lai, pueden identificarse intervalos que se destacan en cada una de las unidades más breves de la sección *A* (ver figura 8.1).

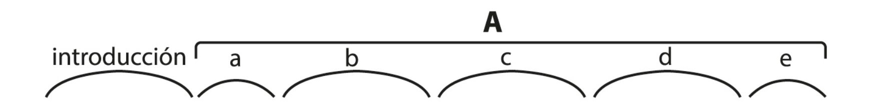


Figura 8.1. *Forma musical de la primera sección de* Love Story*.*

Para identificar entonces cuáles son esos intervalos es necesario determinar la tónica y la escala de referencia de la melodía. Luego de cantar los dos sonidos que conforman el intervalo del comienzo y corroborar su relación con la tónica, podemos decir que éstos se corresponden con el 3º y el 5º de la escala. En este caso la tonalidad es la menor, entonces el primer intervalo parte de la nota do hacia la nota mi. Por lo tanto, como se observa en la figura 8.2, el intervalo involucra 6 sonidos de la escala contando ambos extremos (3º, 2º, 1º, 7º, 6º y 5º). En este tipo de *análisis objetivo* de la relación de distancia entre dos notas, contando los grados de la escala involucrados podemos decir que se trata de un intervalo de 6ta. Asimismo, si analizamos los comienzos de las unidades *b, c* y *d* identificamos los intervalos resultantes y le adjudicamos el rótulo de intervalos de 6ta en todos los casos, con la diferencia de que los grados de la escala que conforman cada intervalo son distintos en cada unidad.

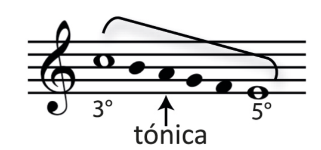


Figura 8.2. *Primer intervalo de la unidad a de* Love Story *en relación a la escala de la menor.*

Escuchando y cantando el comienzo de la melodía de la canción *Pau de arara* de Gonzaga y de Moraes (en ejecución de Gilberto Gil) proponemos identificar y analizar el primer intervalo de la canción. Luego de cantar la tónica y la escala reconocemos el intervalo que se produce entre el 5º y la tónica, aduciendo que si está en la tonalidad de re menor, las notas del intervalo son la-re. Por lo tanto, si contamos los sonidos de la escala involucrados, podemos decir que se trata de un intervalo de 4ta (5º, 6º,7º y 1º).

En estos dos casos hemos analizado a modo de ejemplo los intervalos de 6ta y 4ta. Escuchamos ahora los primeros versos de la canción *José sabía* de La Vela Puerca. Nos encontramos con la característica de que la melodía procede en su mayoría por grado conjunto, esto es por la escala. Es decir, esta melodía presenta intervalos que no involucran más sonidos propios de la escala que los que constituyen sus extremos (el sonido grave y el sonido agudo), por eso son

denominados intervalos de 2^{da}. Si la tonalidad es sol mayor los intervalos se producen entre el 5º y 4º de la escala, luego entre el 4º y 3º, el 3º y 2º, el 2º y la tónica y así sucesivamente. Como se puede apreciar, esta consideración que se desprende de considerar el marco teórico tradicional que explica el concepto de intervalo, resulta irrelevante desde el punto de vista experiencial, ya que un recorrido de esa naturaleza está más directamente vinculado a la escala como tal (entendiéndolo como pasos sobre grados de esa escala) que a un encadenamiento de intervalos (entendiéndolo como mediciones de las distancias entre las notas sucesivas). En otras palabras, la medición de tales distancias no parece aportarnos demasiado para explicarnos la melodía como entidad musical.

Calificación de los intervalos según los tonos y semitonos

Así como podemos analizar la medida de los intervalos objetivamente teniendo en cuenta los grados de la escala involucrados, también es posible realizar una *calificación* de los mismos, teniendo en cuenta los tonos y semitonos que vinculan a un sonido del intervalo con el otro.

Retomando los ejemplos musicales escuchados anteriormente, podemos decir que en la canción *Love Story* el intervalo de 6^{ta} que se identificó al comienzo, corresponde a un tipo de 6^{ta} según la cantidad de tonos y semitonos que integran el recorrido por la escala que sirve de medición. En la figura 8.3 se observan los tonos y semitonos (3 tonos y 2 semitonos de distancia), concluyendo en la identificación del intervalo de 6^{ta} menor.

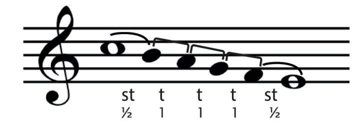


Figura 8.3. *Análisis de los tonos y semitonos que integran el intervalo de 6ta menor entre el 3º y el 5º de la escala de la menor.*

Atendiendo ahora a los comienzos de las unidades *b*, *c* y *d* podemos cantar y recorrer los intervalos que se producen concluyendo que se trata en todos los

casos de intervalos de 6^{ta}. Aquí es interesante reconocer que no todas las 6^{tas} son menores como en la unidad *a*. Por el contrario en la unidades *b*, *c* y *d* se trata de 6^{tas} mayores (entre el 4º y 2º de la escala, entre el 3º y tónica y, entre 2º y 7º respectivamente). De esta manera, las relaciones de tonos y semitonos que presenta la escala a la que pertenecen como ordenamiento básico, determinan diferentes *calificaciones* de las 6^{tas}. En el caso de la 6^{ta} mayor, involucra 5 tonos y un semitono. Asimismo, y volviendo a la canción *Pau de arara* podemos calificar al intervalo de 4^{ta} la-re teniendo en cuenta que la distancia es de 2 tonos y medio, la *medida* de la 4^{ta} justa. Por último, a partir del análisis de los primeros versos de la canción *José Sabía* identificamos la presencia de intervalos de 2^{da}. Ahora bien, estos intervalos que son la distancia mínima entre dos notas musicales, pueden ser calificados como 2^{das} menores o mayores y esto dependerá, como en los casos anteriores, del recorrido diatónico que presente la melodía.

Estas consideraciones, que pueden resultar útiles desde el punto de vista teórico, resultan de pensar los problemas musicales yendo de lo elemental a lo complejo. De tal modo la explicación de la *distancia* que se está estudiando se obtiene cuando se logra identificar los elementos mínimos que la componen y la lógica de tal constitución. Sin embargo, es posible que los significados construidos en la experiencia de los intervalos no puedan justificarse desde esas lógicas más atomistas. Por esta razón es necesario explorar, también nutriéndonos de reflexiones aportadas por diversos enfoques teóricos, una explicación más experiencial de la importancia del concepto intervalo.

Aspectos experienciales

Concepto de salto: tamaño y direccionalidad

Paralelamente a las cuestiones teóricas en torno a los intervalos, trataremos las relaciones de los intervalos con otros conceptos que derivan de la experiencia. Podemos decir que una melodía *tiene saltos* cuando percibimos

que dos sonidos contiguos *están lejos* en altura. Si bien el término *salto* no proviene de la teoría musical, es usado en el ámbito de la Educación Auditiva para caracterizar una relación entre dos alturas que se percibe como distante y explícitamente alude a una representación de la relación entre los sonidos en términos de *distancia*[1]. Esta distancia puede ser considerada subjetivamente como grande o pequeña, independientemente de que también puede ser analizada en términos más objetivos valiéndonos de las nociones teóricas, tal como fue tratada en los puntos anteriores.

Como ejemplo, proponemos escuchar y cantar la ejecución de Eduardo Falú de *La tempranera* de L. Benarós y C. Guastavino. Si cantamos la primera estrofa, es posible advertir la sensación de estar cantando *saltos* en los finales de la mayor parte de los versos. Si en este caso, omitimos la caracterización y calificación objetiva de los intervalos, es posible igualmente poder expresar mucho acerca de la experiencia de cantar esos saltos. Es posible, por ejemplo, tomar nota de estar escuchando y cantando saltos grandes, ya que entre el primer sonido y el segundo de cada salto se percibe una gran distancia. Sin embargo, también emerge otro elemento distintivo de los intervalos: es el que tiene que ver con la direccionalidad, es decir, con la cualidad vinculada al orden de los sonidos. Así, si el primer sonido es más grave que el segundo entendemos la relación como ascendente. Por el contrario, si el primer sonido es más agudo, el movimiento será entendido como descendente. En la ejecución de Falú escuchada de *La Tempranera* el salto descendente en los finales de los versos es un rasgo melódico importante.

En contraposición, es interesante escuchar la misma zamba pero en la ejecución de Mercedes Sosa, atendiendo a la interpretación de esa melodía precisamente durante la primera estrofa. Es posible concluir que las diferencias entre ambas se relacionan directamente con la presencia o no de saltos. Este reemplazo de los saltos por las notas repetidas que realizó Mercedes Sosa en su interpretación de la primera estrofa, es un recurso que sigue utilizando en otras partes de la zamba, aunque también incorpora el gesto de los saltos descendentes, tal como lo escuchamos en la ejecución de Falú. En este caso es interesante resaltar que la omisión del salto por la nota repetida fue posible

como variación melódica, ya que si bien afectó el contorno melódico, seguimos reconociendo la melodía de *La tempranera* en ambas ejecuciones.

Si volvemos al ejemplo de *Love Story* atendiendo a la primera unidad (*a*), percibimos, como ya dijimos, un salto grande con una relación de *ida y vuelta* entre los sonidos; es decir partiendo de un sonido, la melodía salta a otro más grave, y luego vuelve al mismo sonido de partida. Tenemos una experiencia de esos saltos como *hacia abajo* y *hacia arriba* consecutivamente. Entonces es posible diferenciar la *direccionalidad* del primer salto como descendente (el primer sonido salta hacia uno más grave) y el segundo salto como ascendente (el primer sonido salta hacia uno más agudo).

La direccionalidad es un aspecto clave en la producción de sentido melódico. Los ascensos y los descensos han sido utilizados desde antaño con sentidos expresivos diferentes. Por ejemplo, la retórica musical desarrollada desde finales del siglo XVI y que se prolongó durante todo el período barroco claramente tipificaba los movimientos en relación a la direccionalidad. En cuanto a nuestro interés, la importancia destacada de la direccionalidad reduce el rol de la medida exacta del intervalo en la construcción de los significados musical. Es decir que en muchos casos nos importa más la dirección en sí del salto que la medida del salto en sí mismo. E inversamente, un salto similar en sentido contrario solamente contribuye sólo de manera indirecta al significado (como ocurre en aquellos casos en los que se utiliza la técnica de *inversión* para generar variedad en la unidad melódica). Es posible que el fácil acceso a la direccionalidad, esto es, el hecho de que en general no tenemos dificultad para comprender la direccionalidad de un salto, haya hecho que este sea un aspecto desdeñado en la tradición del desarrollo del oído musical. Sin embargo, es necesario tenerlo en cuenta por la importancia capital que tiene en la experiencia en sí y su vinculación con los aspectos significativos y afectivos.

Tematicidad de los intervalos

Con respecto al rol temático que se les puede adjudicar a ciertos intervalos de una melodía, proponemos escuchar distintas obras y realizar la experiencia de identificar los saltos que a priori resultan importantes en cuanto a su valor melódico. Por ejemplo, podemos escuchar y cantar *Los mareados* de Cobián y Cadícamo, *Autumn leaves* por Nat King Cole y *Estrela, estrela* de María Rita. En estas tres obras la presencia de un tipo de intervalo que va *desplazándose* por distintos grados de la escala, le da un rasgo notable a la melodía. En *Los mareados* es posible percibir un gesto descendente en la primera parte de la melodía, esto se debe a la presencia de un salto descendente que aparece en la primera palabra del tango ("Rara!…"), y que luego se va reiterando a partir de otros sonidos de la escala. En *Autumn leaves* los finales de los cuatro primeros motivos concluyen con un salto ascendente que va desplazándose por otros grados de la escala, es decir que todo el motivo se traslada. Asimismo, en la canción *Estrela, estrela* el primer verso presenta un salto ascendente que luego se desplaza a partir de otro sonido de la escala. A su vez, en vínculo con el análisis realizado anteriormente de la melodía de *Love Story,* los intervalos de 6^{ta} que se destacan en cada uno de los comienzos de las unidades menores de la unidad *a* (ver figura 8.1) guardan una fuerte relación entre sí. Es un tipo de relación que se establece y que alude al *contenido* melódico. Por esto decimos que esos intervalos constituyen un elemento temático a lo largo de toda la melodía, es decir que resultan fundamentales en su identidad. En este caso, el reconocimiento del primer intervalo percibido da lugar a la secuencia motívica que presenta toda la sección.

Este tipo de vinculación interválica, estos encadenamientos secuenciales (involucrando cualquier tipo de intervalo) que identificamos en los 4 ejemplos musicales citados, resultan muy comunes en el lenguaje tonal. Su reconocimiento supone puntos de partida interesantes para comprender ciertos comportamientos melódicos a partir de la audición, y además influyen en la construcción de los propios enunciados musicales del oyente.

Otro tipo de comportamiento melódico que frecuentemente podemos advertir en distintas melodías es el salto que *va agrandándose* en su tamaño. Por ejemplo escuchemos la introducción de *El baile de la gambeta* de Bersuit Vergarabat. Aquí se percibe esta idea de que el salto se agranda en la medida en que se parte siempre de la misma nota pero se arriba en los saltos a una cada vez más aguda. En un análisis formal de los intervalos podemos decir que el primer motivo empieza en el 5º de la escala y salta hacia el 3º de manera ascendente, luego el segundo motivo empieza nuevamente en el 5º y salta hacia el 4º, y por último empieza en el 5º y salta hacia el 5º también ascendiendo. Pero podríamos explicarlo también diciendo que la nota grave perdura, y el salto se va agrandando por medio del segundo sonido. Así se forman los intervalos de 6^{ta} menor, luego de 7^{ma} menor y finalmente de 8^{va} justa. Del mismo modo podemos escuchar *El amor después del amor* de Fito Páez, que también comienza con un motivo que cobra mucha tematicidad por el uso de este comportamiento melódico. En este caso comienza en la tónica y salta hacia el 3º de manera ascendente, luego desde la tónica salta al 4º y finalmente hasta el 5º. Por lo tanto los intervalos son de 3^{ra} mayor, 4^{ta} y 5^{ta} justas.

Otro aspecto importante a considerar en el análisis y la interpretación de los intervalos en la experiencia musical es que no siempre los dos sonidos que integran un salto tienen la misma relevancia. En estudios sobre transformaciones melódicas (Herrera y Wagner, 2009; Shifres y Wagner, 2010; Wagner, 2010; Shifres, Wagner, Martínez y Capponi, 2011) se observó que en los saltos que se presentan en comienzos anacrúsicos, el primer sonido (el levare) es menos importante que el segundo (tiempo fuerte). Por ejemplo, en un estudio (Wagner, 2010) en el que se analizaron transcripciones de la obra *Para cantar he nacido*de B. Ponti y H. Banegas interpretada por Mercedes Sosa, se encontró una tendencia a modificar los primeros sonidos de los versos, los cuales presentaban comienzo anacrúsico. En este caso lo temático sería la nota de arribo más que el salto en sí; aunque igualmente haya un registro del salto, es posible que haya una transformación en la distancia del

mismo, pero conservando la coherencia con la experiencia que tenemos al percibir la importancia de algunas notas por sobre otras.

Vinculación con otros componentes estructurales

Relación con la estructura métrica

Existe un factor vinculado a la percepción de los saltos que está relacionado con la posición métrica en donde se presentan. En general los saltos en comienzos anacrúsicos suelen percibirse con más notoriedad que aquellos saltos que se producen en otros lugares más débiles métricamente y es común que se trate de saltos con direccionalidad ascendente. Si escuchamos *A San Javier* en ejecución de Liliana Herrero advertimos claramente el salto del comienzo de la melodía, que coincide con un comienzo anacrúsico, enfatizando el salto ascendente (6ta mayor). De la misma manera, en la canción *La última prosa* de Lisandro Aristimuño también se percibe este comportamiento (5ta justa ascendente), y también si cantamos la canción tradicional *Arroz con leche* podemos advertirlo (4ta justa ascendente). En todos los casos se percibe una relación entre ambos sonidos del intervalo como débil-fuerte.
También los saltos que se dan en los comienzos téticos suelen ser percibidos fácilmente, como por ejemplo el comienzo de *Los Mareados* (4ta justa descendente), de *La tempranera* (5ta justa descendente), de *Estrela, estrela* (3ra menor ascendente), la introducción de *Shape of my hear* de Sting (6ta menor descendente), el comienzo de la canción *Inconsciente colectivo* de Charly García (3ra menor ascendente). En todos estos casos la relación entre los sonidos es inversa a los casos nombrados anteriormente. Aquí la relación métrica de los sonidos los indica como fuerte-débil, en coincidencia con el tipo de comienzo identificado.
En cambio hay saltos que pueden pasar más inadvertidos por su posición más débil métricamente como el caso del comienzo del blues *Desconfío* de Pappo. En los 4 primeros sonidos que corresponden al texto “no se porqué”,

advertimos el sonido fuerte en coincidencia con la sílaba *qué*, por lo tanto los 3 primeros sonidos pertenecen a la anacrusa y allí se presenta un salto de 3^{ra} menor que puede pasar más inadvertido. De este modo, la importancia que un salto tiene en la experiencia global de la melodía no está dada por la naturaleza del salto en sí mismo, sino por una combinación de variables que conciernen tanto a la estructura musical como al sujeto que escucha que interactúan de modo tal de determinar si es relevante o no su análisis y descripción en la explicación de tal experiencia.

Relación con la forma musical

En línea con lo señalado en la sección anterior, una particularidad de los saltos, que determina precisamente la relevancia de su análisis, es que ciertas relaciones parecen pasar desapercibidas o *esconderse* detrás de otros atributos de la estructura musical y salirse de los focos de nuestra atención y de nuestros intereses. Así, solemos no centrarnos en relaciones interválicas entre dos sonidos si pertenecen a distintos grupos (véase capítulo 3 para la definición y el alcance de la estructura de agrupamiento en el contexto del desarrollo de las habilidades de audición). Esto se debe a que en general tendemos a escuchar los intervalos entre sonidos de un grupo. Si escuchamos nuevamente los 2 primeros motivos melódicos de *Autumn leaves* podemos proponer la siguiente representación del contorno que se presenta en la figura 8.4.

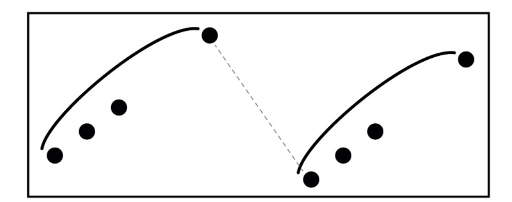


Figura 8.4. *Contorno melódico de los 2 primeros motivos de* Autumn leaves.

Esta representación captura un rasgo que se aprecia rápidamente al escuchar: los saltos del final de cada motivo melódico. Por el contrario, el intervalo que se

produce entre el último sonido del primer motivo y el primer sonido del segundo motivo pasa desapercibido, o más bien resulta irrelevante. También sucede algo similar en *José Sabía*, en donde cada verso procede principalmente por grado conjunto, y no es considerado el salto que se produce entre la nota de final de cada verso con el comienzo del siguiente. De este modo, el salto no depende de la sucesión de dos alturas distantes, sino que está subordinado a la confluencia de factores que permitan configurar las dos alturas en cuestión como un evento: el salto. La estructura de agrupamiento es entonces una referencia obligada para que el salto tenga relevancia perceptual directa. Cuando esta estructura atenta contra esa configuración, el establecimiento del salto estará confinado al campo de las estrategias de análisis, que aunque de menor relevancia para la explicación directa de la experiencia musical, puede contribuir de manera significativa al análisis y la descripción de la melodía. Es decir que aunque en primera instancia el salto sea experiencialmente irrelevante, eso no quiere decir que no pueda ser importante desde el punto de vista de las estrategias de análisis (conceptual) que nos incumben aquí. De este modo, aunque no sea *natural* atender a ese tipo de relaciones, puede ser deseable *aprender a considerarlos* para contribuir a explicaciones y representaciones más formalizadas.

Relación con componentes armónicos

Teniendo en cuenta el componente armónico en relación con los intervalos, podemos nombrar rasgos que suelen encontrarse de manera usual en la música y que se refiere a la sonoridad que adquiere un mismo intervalo melódico con un contexto armónico diferente. El estudio de esta problemática nos introduce en la complejidad de la armonía tonal y por tal motivo excede el alcance de este capítulo. Sin embargo, tratándose de una cuestión tan comprometida en el aspecto experiencial de los saltos, presentaremos preliminarmente la idea. Por ejemplo si volvemos a la canción *Estrela, estrela*, advertimos que el primer intervalo de 3ra menor ascendente se repite. Sin

embargo, no tienen el mismo impacto en la audición, los escuchamos como distintos. Más adelante, el próximo intervalo de 3ra mayor ascendente también es repetido tres veces, y las diferencias son también experimentadas. Estas diferencias revelan la importancia del contexto armónico en la experiencia. En otros términos, fácilmente podríamos confundir el cambio armónico con un cambio en la dimensión del intervalo, ya que la sonoridad gobernante local (ver capítulo 9) en cada intervalo genera un contexto diferente que da lugar a nuevas interpretaciones de las mismas notas. Muy similar es el caso de la canción *Velha infancia* de Tribalistas, donde el motivo melódico del comienzo (intervalo de 3ra menor y luego de 5ta justa), se repite sobre funciones armónicas diferentes, por lo que el resultado sonoro que generan estos intervalos cambia de acuerdo a qué papel juegan dentro del nuevo acorde.

A modo de cierre

A lo largo de este capítulo se abordó el estudio de los intervalos melódicos, un concepto de fuerte arraigo teórico e importantes implicancias composicionales. Sin embargo, el abordaje de los dos aspectos que fueron tratados en este capítulo procuró polemizar sobre ese lugar de privilegio que goza en la mayoría de las propuestas de desarrollo de las habilidades de audición de los músicos. Hemos visto que por un lado, las categorías de análisis provenientes de la teoría musical permiten rotular los intervalos cuantificándolos (2da, 5ta, 8va, etc.) y calificándolos (mayores, menores, etc.) teniendo en cuenta los grados de la escala que involucra. Pero por otro lado, hemos tratado de describir algunas relaciones que se destacan en la experiencia melódica, particularmente en el contexto de la música tonal, como las nociones de salto, direccionalidad, tamaño relativo, rol temático, posición métrica, y sonoridad resultante según el cambio armónico.
A pesar de que se trató de ofrecer un panorama abierto, es importante señalar que el problema tiene muchos otros ribetes. Por ejemplo, Shifres y Burcet (en preparación) mostraron que las condiciones del contexto de escucha

intervienen de manera decisiva en la interpretación del tamaño del intervalo cuando se prescinde de una estrategia de medición objetiva. En un estudio con estudiantes iniciales de música adultos demostraron la incidencia de factores expresivos de la ejecución (particularmente timing y dinámicas) y la implicancia de aspectos transmodales (tales como lo que se está viendo mientras se escucha la música) en la impronta del intervalo en la experiencia musical como un todo, y por lo tanto en la construcción de significados musicales en la escucha.

La posibilidad de atender a la enorme complejidad del tema va más allá de las posibilidades de este capítulo. No obstante, con la inclusión de este tratamiento del tema intentamos mostrar que la experiencia del intervalo, como recorte de la experiencia musical en su conjunto, requiere ser abordada en el proceso de desarrollo auditivo a pesar de su complejidad, de manera situada. Porque esta complejidad deja al descubierto que la descripción tradicional de los intervalos que en general se centra sólo en su medición (como consecuencia del enfoque objetivista de la disciplina), deja a un lado el estudio de las variables más relevantes para los procesos de significación de los intervalos y por lo tanto nos aleja de varias de las múltiples maneras de reconocerlos y comprenderlos y nos oculta la verdadera importancia que puede tener en el desarrollo del oído musical.

Notas

1. Es importante aclarar, sin embargo, que la noción de *distancia*, en vinculación a la experiencia de una relación entre dos sonidos no se limita solamente a la idea de un *salto.* Por el contrario, la distancia entre dos sonidos puede ser relevante en la producción de significados musicales aun cuando esos dos sonidos no representen un salto. Por ejemplo, en el capítulo 4, se analizó el comienzo del movimiento final de la *Primera Sinfonía* de Beethoven, resulta claro que es la distancia entre el sonido más grave y el más agudo de cada motivo lo que resulta fundamental para el significado del pasaje. Sin embargo, esa distancia no constituye un salto. Así podemos ampliar la concepción clásica de *intervalo* a todo tipo de consideración de *distancia* entre dos sonidos, aunque estos no sean contiguos. De tal modo podríamos hablar de *intervalo lleno* para referirnos a la distancia que involucra notas no contiguas – como en la pieza de Beethoven-, el *intervalo vacío* para referirnos específicamente a lo que denominamos aquí *salto.*

Referencias musicales

Aristimuño, L. (s/d). *La última prosa*. CD: Ese asunto de la ventana. Intérprete: Aristimuño, L. (2005). Los Años Luz. Pista 1.

Benarós, L. y Guastavino, C. (s/d). *La tempranera*. LP: Como un pájaro libre. Intérprete: M. Sosa. (1983).

Benarós, L. y Guastavino, C. (s/d). *La tempranera*. LP: Eduardo Falú. Intérprete. E. Falú. (1964). Phiplips.

Camargo Mariano, M.R. (s/d). *Estrela, estrela*. CD: María Rita. Intérprete: María Rita. (2003). BonusTrack.

Cobián, J.C.; Cadícamo, E. (1942). *Los mareados*. LP: A un semejante. Intérprete: S. Rinaldi. (1976) Trova.

Cordera, G. (s/d). *El baile de la gambeta*. CD: La argentinidad al palo (Se es). Intépretes: BersuitVergarabat. (2004). Universal Music Argentina. Pista 9.

García, C. (1980). *Inconsciente colectivo*. CD: Yendo de la cama al living. Intérprete: C. García. (1982). EMI Odeón. Pista 16.

Gonzaga, L.; de Morais, G. (s/d). *Pau de arara.* CD: Sao Joao Vivo!. Intérprete: G. Gil. (2001). Warner Music. Pista 9.

Lai F. (s/d). *Love Story.* CD: Mancini Plays the Theme from Love Story. Intérprete: Mancini, H. (1970). RCA's Victor Music Center of the World. Pista 1.

Migno, L. (s/d). *A San Javier*. CD: Recuerdos de provincia. Intérprete: L. Herrero. (1999). EPSA Music. Pista 3.

Monte, M. (s/d). *Velha infancia*. CD: Tribalistas.Intérprete: M. Monte, A. Antunes y C. Brown. (2002). EMI. Pista 3.

Napolitano, N. (s/d). *Desconfío*. CD: Pappo y Amigos CD II. (2000). De la Nueva Estrella. Pista 7.

Páez, F. (s/d). *El amor después del amor.* CD: El amor después del amor. Intérprete: F. Páez. (1992). Warner Music Argentina SRL. Pista 1.

Prévert, J.; Kosma, J. (1945). *Autumn leaves*. CD: The one and only. Intérprete: Nat King Cole. (1989). EMI. Pista 3.

Sting y Miller, D. (s/d). *Shape of my heart.* CD: Ten Summoner´s Tales. Intérprete: Sting. (1993). A&M Records. Pista 9.

Teysera, S.; Balbis, A. (s/d). *José sabía*. CD: De bichos y flores. Intérprete: La Vela Puerca. (2001). Surco – Universal. Pista 10.

Referencias bibliográficas

Herrera, R. y Wagner, V. (2009). Una ejecución, diferentes transcripciones. En *Actas de la VIII Reunión de SACCOM.* Universidad Nacional de Villa María, Córdoba.

Krumhansl, C. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: Oxford University Press.

Piston, W. (1991). *Armonía*. Barcelona. Editorial Labor.

Schönberg, A. (1911). *Harmonielehre*. [Trad. Ramón Barce, *Armonía*, Madrid: Real Musical (1974)] Viena: Universal Edition.

Shifres, F. y Wagner, V. (2010). El desarrollo del pensamiento musical a través de las re-descripciones de los contenidos discursivos. En F. Shifres y R. Herrera (Eds.) *Actas del Seminario Adquisición y desarrollo del lenguaje musical en la enseñanza formal de la música.* La Matanza, Buenos Aires.

Shifres, F; Wagner, V.; Martínez, G. y Capponi, R. (2011). Transformaciones melódicas en las representaciones cantadas y escritas de estudiantes iniciales de música. En *Actas de X Reunión Anual de SACCOM*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: SACCoM.

Wagner, V. (2010). Transformaciones y estructura melódica. Un abordaje a partir de la ejecución y la transcripción. En *Actas de IX Reunión Anual de SACCOM.* Bahía Blanca, Buenos Aires.

Zamacois, J. (s/f). *Tratado de Armonía*. España. Span Press Universitaria, Herederos de Joaquín Zamacois, 1997.

CAPÍTULO 9

INTRODUCCIÓN AL COMPONENTE ARMÓNICO. DEFINICIÓN Y DOMINIO DE LAS FUNCIONES ARMÓNICAS EN VINCULACIÓN CON LA ESTRUCTURA MÉTRICA Y LA FORMA

Romina Herrera, Vilma Wagner y Martín Remiro

Introducción

En capítulos previos hemos visto cómo las condiciones de estabilidad de los sonidos permiten categorizarlos en fuertes y débiles, y a partir de estas relaciones, entre otras cosas, podemos conformar una estructura métrica. En forma análoga, a partir de las relaciones de tensión y relajación que se despliegan en el discurso musical vamos construyendo una jerarquía de las sonoridades resultantes. Esa jerarquía emerge de un entramado que involucra principalmente las relaciones entre las alturas dentro de una determinada tonalidad, el ritmo y la posición métrica. Cuando hablamos del componente armónico, hacemos referencia a la constitución de estas sonoridades y a la relación que se establece entre ellas dentro de una pieza musical. Si bien nuestro interés será centrarnos en las problemáticas derivadas de la audición de la armonía, dado que la Armonía como campo de estudio es fundacional en la Teoría de la Música contemporánea, comenzaremos con la exposición de algunos antecedentes históricos del tema que nos permitirán contextualizar ciertos conceptos teóricos fundamentales (acordes, cifrados, funciones) para su posterior utilización.

En el presente capítulo desarrollaremos los conceptos de sonoridad gobernante (global y local), función armónica, patrón armónico, relación métrico-armónica y ritmo armónico en la música tonal.

Aspectos generales de la armonía

La Armonía como campo de estudio

No es de extrañar que la Armonía sea una de las materias troncales en todos los planes de estudio de música, dado que desde la Antigua Grecia estaba presente como tal. Dado que la música griega era en esencia monofónica (Grout y Palisca, 2001), los estudios armónicos de Pitágoras (~570-497 a. C.) que dieron lugar a la teoría musical de occidente se centraron en las relaciones de consonancia y disonancia que este contexto musical proveía. Observando los sonidos producidos por el martillar sobre un yunque, Pitágoras encontró ciertas relaciones numéricas entre el peso de los martillos y la altura que éstos producían. Luego estudió la relación existente entre la longitud de una cuerda y el sonido que producía; a partir de lo cual dedujo que los sonidos consonantes eran aquellos que se producían al establecer relaciones simples entre la longitud de la cuerda: 2:1 para la octava, 3:2 para la quinta; 4:3 para la cuarta. El alcance de la armonía en este contexto llega a explicar la relación *lineal* de los sonidos, y de ese modo a elucidarla construcción de una escala.

Por su parte, la Armonía entendida como el estudio de los acordes y sus relaciones es mucho más reciente. Sin embargo, fueron esos primeros estudios acerca de los intervalos musicales los que sentaron sus bases. Ya en 1722 Rameau, en su *Traité de l'harmonie* (Tratado de la armonía), consolida la concepción vertical de la armonía, fundamentado el acorde tríada como resultado del fenómeno físico denominado serie de armónicos naturales. Esta concepción de análisis de acordes como sinónimo del estudio de la armonía se mantiene en diversos ámbitos. En su libro *Armonía*, Piston (1941) menciona al intervalo como la unidad básica de la armonía, siendo el acorde el resultado de la combinación de 2 o más intervalos armónicos (simultáneos). En muchos casos los textos de Armonía eluden la definición del campo, dando por sentado que se trata del estudio de los acordes y dedicándose a la enumeración de reglas para su combinación.

En este capítulo entendemos que el análisis de acordes y sus relaciones es sólo una parte del campo armónico, en el que además participan tanto otros elementos del discurso musical mismo (melodías, textura, ritmo) como la propia experiencia del oyente. En tal sentido, el acorde es una reificación del fenómeno más abstracto de la armonía, y como se verá, una suerte de representación formal de la función armónica.

El acorde

Con el objeto de definir un lenguaje común para el tratamiento del tema sobre la base del vocabulario teórico tradicional hablaremos de la conformación de los acordes. No obstante, aquí sólo presentaremos los acordes tríadas básicos, es decir aquellos que conforman el repertorio diatónico de una determinada tonalidad.

Un acorde tríada es aquel cuyos sonidos se pueden organizar (sin considerar las notas duplicadas) como una superposición de dos 3^{ras} consecutivas. En la figura 9.1 vemos dos ejemplos de acordes tríadas: (i) los sonidos mi_4, sol_4, do_5, mi_5 que conforman el acorde tríada de do, y (ii) los sonidos mi_4, sol_4, si_4, mi_5 que conforman el acorde tríada de mi menor.

El nombre del acorde está definido por la nota más grave de esta tríada *ordenada* de modo de configurar esas terceras: esa es la nota *fundamental* del acorde. Las otras dos notas se designan respectivamente de acuerdo al intervalo que forman con la *fundamental.* Así, en el acorde de do, el do es la *fundamental* del acorde, el mi es la *tercera* del acorde, y el sol es la *quinta* del acorde.

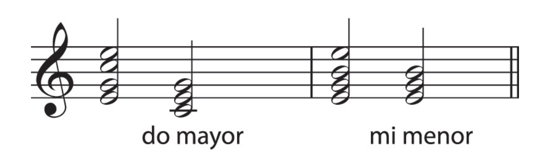


Figura 9.1. *Acordes tríadas de do mayor y mi menor.*

Tomaremos el repertorio de acordes que se forma a partir de considerar cada grado como *fundamental* de un acorde tríada de la escala de re mayor para analizar su estructura (figura 9.2).

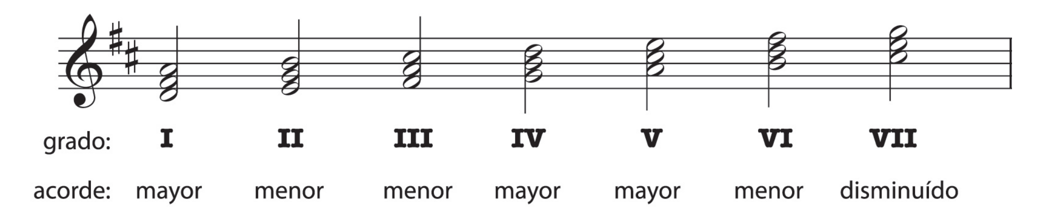


Figura 9.2. *Acordes tríadas sobre los grados de re mayor.*

Allí encontramos tres estructuras de acorde diferentes:

a. Acordes mayores: entre la *fundamental* y la *tercera* el intervalo es de 3ra mayor, mientras que entre la *tercera* y la *quinta* el intervalo es de 3ra menor. Son los acordes de re, sol y la.
b. Acordes menores: entre la *fundamental* y la *tercera* el intervalo es de 3ra menor, mientras que entre la *tercera* y la *quinta* el intervalo es de 3ra Mayor. Son los acordes de mi menor, fa# menor y si menor.
c. Acordes disminuidos: entre la *fundamental* y la *tercera* el intervalo es de 3ra menor, al igual que entre la *tercera* y la *quinta*. Es el acorde de do# disminuido.

El cifrado armónico

Existen diferentes sistemas para codificar los acordes, dependiendo del contexto musical en el que aparecen. Esos sistemas suelen utilizarse como herramientas para facilitar tanto la notación armónica como el análisis armónico y su comunicación. En la música popular los más utilizados son los denominados *cifrado americano* y *cifrado latino*. El primero utiliza las letras que designan las notas en el sistema anglosajón, y el latino usa los nombres de las notas en el ámbito latino.
Cifrado latino: La Si Do Re Mi Fa Sol
Cifrado americano: A B C D E F G

Durante el período barroco se utilizaba un cifrado basado en el uso números arábigos para indicar las relaciones entre el bajo y las diferentes voces. A partir de la idea general de este cifrado se derivó una simbología ampliamente aceptada para el estudio sistemático de la armonía. Este cifrado utiliza los números romanos (I, II, III, IV, V, VI, VII) para indicar el grado de la escala que es la fundamental del acorde. Al constituir un sistema de relaciones, permite fácilmente establecer similitudes analíticas de manera independiente de la tonalidad en la que se desenvuelve la pieza. En algunos textos, también existe una variante que utiliza las letras que se corresponden con los números romanos en minúscula (i, ii, iii, iv, etc.) para indicar que el acorde es menor.

Como aplicación más directa de ese tipo de código, el cifrado funcional utiliza letras que se corresponden con la designación de los grados de la escala; T (tónica) para el acorde que se construye sobre el primer grado de la escala, SD (subdominante) para el acorde que se construye sobre el cuarto grado, y D (dominante) para el acorde sobre el quinto grado.

En el presente capítulo utilizaremos el cifrado con números romanos haciendo referencia a la *función armónica* que el acorde representa, como se verá a continuación.

El análisis de la armonía a través de la audición

Sonoridad gobernante

Hemos visto (ver capítulo 4) que el concepto de *sonoridad gobernante* remite al conjunto de sonidos que gobierna las condiciones de estabilidad en un lapso determinado. A partir de ese concepto, en ese capítulo se analizó la relación jerárquica entre los sonidos de una determinada tonalidad. De acuerdo a esto, se estableció que la tónica es el sonido que establece la *sonoridad gobernante global* a lo largo de un segmento, que puede abarcar desde una sección hasta toda la pieza considerada. Sin embargo, también podemos hacer referencia a una *sonoridad gobernante local*, la cual gobierna las condiciones de estabilidad

por un lapso acotado dentro de la obra. Ese lapso breve de tiempo al cual nos referimos está directamente relacionado con un cambio local de las condiciones de estabilidad. Por ejemplo en la canción *All Apologies* interpretada por Nirvana, podemos identificar que la sonoridad gobernante global se corresponde a la tonalidad de re mayor, y además podemos identificar tres sonoridades que gobiernan localmente, representadas con corchetes en la figura 9.3.

```
{What else should I be? All apologies
{What else should I say? Everyone is gay
{What else should I write? I don't have the right
{What else should I be? All apologies

{In the sun, in the sun I feel as one
{In the sun, in the sun

{married,
{buried.
```

Figura 9.3. *Sonoridades gobernantes locales en* All Apologies *(fragmento 0:00 – 1:12).*

En la canción *Dorme* de A. Antunes, interpretada por Palavra Cantada, la voz masculina presenta unidades breves que siempre finalizan en el mismo sonido, el 5to grado de la escala. Si cantamos junto con esa voz, podremos sentir que la estabilidad de ese sonido no es siempre la misma: en la primera unidad es más inestable, mientras que en la segunda es más estable. Tanto la posición métrica, el registro, y el diseño melódico se mantienen; simplemente han cambiado las condiciones de estabilidad tonal que rigen esa lapso de música. Para identificar los cambios de esas condiciones de estabilidad, proponemos acompañar la voz femenina, que cierra cada una de las presentaciones de la voz masculina. En este caso lo que podemos advertir es que de los dos sonidos de la voz femenina, el segundo coincide con el cambio de las condiciones de estabilidad locales, a diferencia del primero sonido cantado, donde las condiciones de estabilidad locales ya venían definidas. En la figura 9.4 se representan esas sonoridades gobernantes locales con corchetes. El sonido más estable en el primero de esos lapsos es la misma tónica de la canción. Cuando cambia la sonoridad gobernante local, en el segundo lapso, el sonido más estable es la dominante.

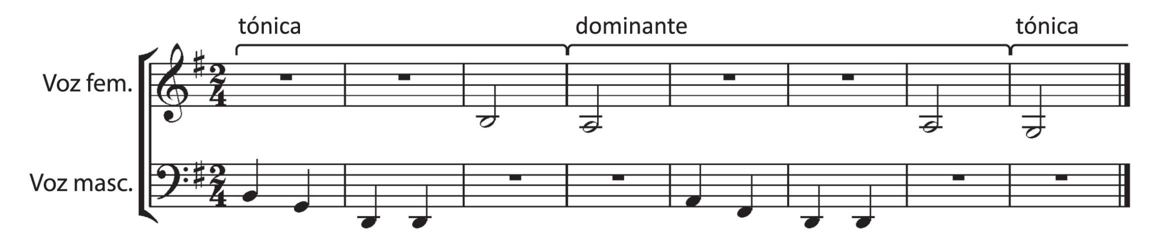


Figura 9.4. *Sonoridades gobernantes locales en* Dorme *(fragmento 0:30 – 0:47).*

Se propone cantar los sonidos de tónica y de dominante, de acuerdo a las unidades formales constituidas por la presentación de ambas voces. Dicho de otra forma, cantar el sol durante los 4 primeros compases de la melodía y el re los siguientes 4 compases (se puede continuar así toda la obra). Luego se propone cantar esa misma alternancia, pero en acuerdo con el momento de cambio de la sonoridad gobernante local: los 3 primeros compases cantar sol, con el segundo sonido que articula la voz femenina cantar re por 4 compases, luego sol por 4 compases, etc. De este modo se pude experimentar con la sensación de estabilidad resultante en cada caso; en el primero, el sonido que se sostiene se convierte en inestable en el cuarto compás (por el cambio de la sonoridad gobernante local), mientras que en el segundo, se canta el sonido más estable en cada lapso.

En la pieza *La Valse d'Amélie* de Yann Tiersen podemos escuchar el cambio de sonoridad gobernante local cuatro veces, presentándose de a pares que se repiten. Es interesante escuchar las tres distintas versiones: para acordeón, para piano y para orquesta; ya que en todas se mantiene esta alternancia. Así, podemos decir de todas las versiones que la sonoridad gobernante global es la menor, y que presenta a nivel global una sucesión de cuatro instancias de sonoridad gobernante local que se corresponden con las *funciones armónicas.*

Función armónica

La tonada popular *Yo vendo unos ojos negros* interpretada por Los Chalchaleros, presenta una alternancia entre tensión y reposo. Cada una de

estas “zonas” de tensión o reposo se corresponden con una sonoridad gobernante local determinada y, al igual que analizamos en *Dorme,* esta alternancia se presenta entre la sonoridad cuyo sonido más estable es la Tónica (o 1er grado de la escala), y la sonoridad cuyo sonido más estable es la Dominante (o 5to grado de la escala). En cada uno de esos lapsos, además de poder identificar al sonido más estable, podemos encontrar otros que le siguen en jerarquía de estabilidad (ver capítulo 4, figura 4.9). En esta canción, este conjunto de sonidos se manifiesta explícitamente en el acompañamiento, con un acorde cuya fundamental es el sonido más estable para cada sonoridad gobernante local: el acorde de tónica o de dominante respectivamente. La contraposición de estos 2 sonidos que gobiernan localmente las condiciones de estabilidad del resto de los sonidos que intervienen es esencial en la música tonal de occidente, cada uno de ellos cumple una *determinada función* en el contexto de una tonalidad. Uno proporciona el máximo grado de reposo en el contexto global, se trata de la función de tónica; el otro brinda el máximo grado de tensión en dicho contexto; es la función de dominante. Entonces podemos describir la armonía de *Yo vendo unos ojos negros* diciendo que presenta en su totalidad una alternancia de las funciones de Tónica y de Dominante. Como mencionamos antes, cada sonoridad gobernante local representa una función armónica, y si bien muchas veces es posible identificar la función armónica con la presentación de un acorde, también podemos identificar funciones armónicas en la ausencia de acordes. Como ejemplo, podemos escuchar dos canciones sin acompañamiento armónico, *La muletilla,* interpretada por Martina Camargo, y *Vidala para mi sombra*, de Julio Espinosa en la interpretación de Pedro Aznar. En ambos casos es posible identificar igualmente los *cambios* de funciones armónicas. Lo mismo podría decirse de las estrofas a capela de la canción *Una palabra*, de Carlos Varela. Como actividad para localizar estas funciones armónicas que mencionamos, se podría comenzar cantando un sonido que resulte estable al comienzo de la canción, y sostenerlo hasta sentir que las condiciones de estabilidad son otras, cambian; o dicho de otra manera, hasta que ese sonido se vuelve inestable. A partir de ello se puede identificar el sonido más estable para cada lapso, es decir, cuál es la sonoridad gobernante

localen cada caso. En la figura 9.5 están señalados con corchetes cada cambio de función armónica sobre el texto de *La muletilla.*

Yo tengo, yo tengo mi muletilla; para pa' para poderme aguantar. Porque

ya, porque ya me encuentro vieja; y me puedo y me puedo desplomar.

Figura 9.5. *Cambios de funciones armónicas en* La muletilla *(fragmento 0:00 – 0:17).*

Dado que es posible identificar la sonoridad gobernante local aun en canciones en las que no está explícito ningún acorde, entenderemos las *funciones armónicas* como correlato directo de la sonoridad gobernante local. En tal sentido prescindiremos de vincular conceptualmente la función armónica a la noción de acorde, como se suele tratar en muchos textos de armonía.

Lógicamente, la *función armónica* está determinada por el contexto musical: cuál es la tonalidad, qué sonoridades la preceden y cuáles la continúan. En su libro *Funciones estructurales de la Armonía,* Schönberg (1990) vincula la función armónica directamente al acorde y plantea que los acordes que expresan inequívocamente la tonalidad son las tres tríadas principales sobre los grados de I, IV, V. Según este autor, un acorde aislado está completamente indefinido en su significado armónico: es la presencia de otros acordes lo que va acotando su significado a un número menor de tonalidades. Ampliando la idea para salirnos de la restricción del concepto de acorde podemos llevar el mismo razonamiento, hablando de funciones armónicas, más allá de cómo los acordes las representan. A partir de lo que propone Schönberg si pensamos por ejemplo, en el acorde aislado de fa mayor, sus implicancias armónicas pueden ser varias. Así, en un contexto de armonía diatónica, este acorde podría estar representando la función de Tónica en fa mayor, o la función de Dominante en si bemol mayor o menor, o la de Subdominante de do mayor, para mencionar algunas. Pero si ese acorde es seguido por otro de sol mayor, las tonalidades de fa mayor y de si bemol (mayor y menor) quedan descartadas por la exclusión del si bemol (habida cuenta de que la 3^{ra} de sol mayor es si natural).

La función de Tónica (I) es la que proporciona reposo y en contraposición, la función de Dominante (V) remite a la tensión. La función de Subdominante (IV) define su condición de tensión, dependiendo de su posición en el discurso: desde dónde viene y hacia dónde se dirige. Es decir que cuando la función de IV se presenta en un recorrido *hacia* el V, estará formando parte del proceso de *intensificar* la tensión; mientras que si se presenta *hacia* la función de I, estará inmersa en un proceso donde la tensión se *disminuye* y finalmente disuelve al llegar al reposo de la función de I.

Si escuchamos la primera parte de *El círculo* de Kevin Johansen advertimos que en los dos primeros versos se presenta un recorrido de funciones I-V-I; los dos versos siguientes ofrecen una diferencia en el cierre: la función de I del final es reemplazada por la función de IV. Si bien aquí la función de IV proporciona relajación a la tensión del V que lo antecede, no es comparable con la sensación de reposo de la función I que ocurría en el final del segundo verso. Es importante señalar que si bien este cambio constituye una disminución de la tensión local, el hecho de no llegar al reposo (dado por el I) contribuye a intensificar la expectativa en relación al estribillo que vendrá, en el nivel de la forma. En otros términos, el IV a pesar de distender la tensión del V de todos modos nos mantiene *en vilo* para conducirnos hacia el estribillo.

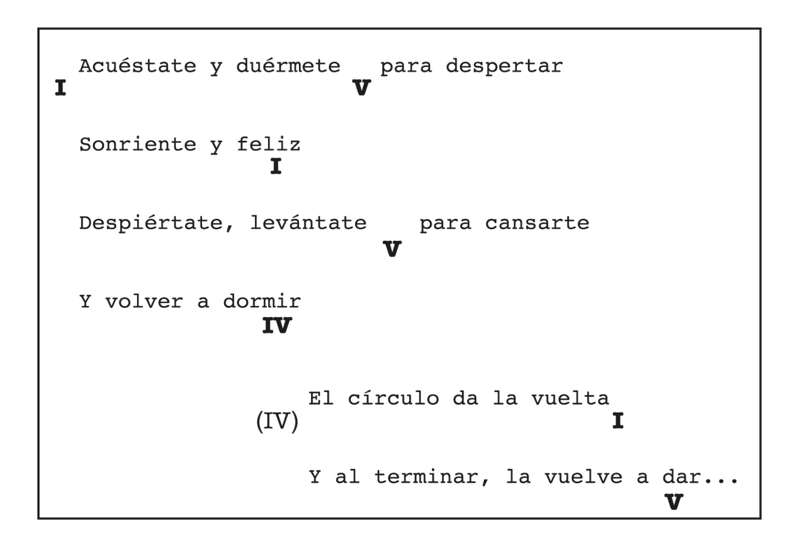


Figura 9.6. *Funciones armónicas de Tónica (I), Subdominante (IV) y Dominante (V) en* El círculo *(fragmento 0:00 – 0:48).*

El estribillo comienza sobre la función de IV y se dirige hacia la función de I (figura 9.6). Aquí la función de IV es considerada como un pico de tensión[1], aunque menor a la correspondiente a la función de V, ya que se advierte claramente su resolución en la función de I siguiente.
En la canción *Cuando seas grande*, de V. Jara, interpretada por Cecilia Todd, también se presenta la función de IV, pero en este caso participando de un recorrido desde el reposo de la función de I, *incrementando* la tensión hacia la función de V (en el primer verso, ver figura 9.7). A continuación, la Subdominante juega el mismo rol que en el análisis del estribillo de *El círculo.*

```
Juan José trabaja y María también
I                      IV     V

y yo trabajando te doy de comer.
  IV      I        V       I
```

Figura 9.7. *Funciones armónicas en* Cuando seas grande *(segunda estrofa).*

Vinculación con la estructura métrica (articulación de las funciones)

En el punto anterior señalamos que las *funciones armónicas* se definen en relación a la sonoridad gobernante global, al lugar que ocupa en la sucesión temporal (qué sonoridad local la precede y cuál la sucede), y también señalamos que no es necesaria la presencia de acordes explícitamente articulados, por lo que podemos escuchar las funciones en un contexto de una monodia.
Retomando la canción *Cuando seas grande,* la primera estrofa comienza a capela. No hay entonces acordes que se articulen explicitando a través de su uso la función armónica. Sin embargo podríamos identificar la sonoridad gobernante de corto plazo, local; y a partir de ahí cifrar las funciones del mismo modo en que lo hicimos con la segunda estrofa (figura 9.8). Este fenómeno tiene lugar debido a la confluencia de diversos factores que van desde la activación de expectativas *intra opus* (activadas por el conocimiento que tenemos de la pieza, a partir de haberla escuchado previamente,

particularmente en las secciones en las que la armonía está reforzada por la explicitación de los acordes), hasta la misma organización de la melodía (el ritmo, las alturas, el contorno, la métrica). Reanudaremos el tema de la articulación de las funciones en una melodía a capela más adelante.
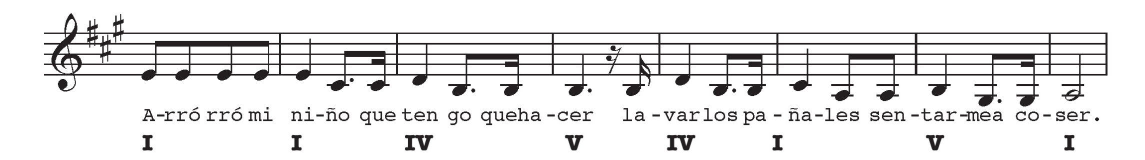


Figura 9.8. *Funciones armónicas en* Cuando seas grande *(primera estrofa).*

Cabe preguntarnos cómo es que podemos señalar la *articulación* de una función, esto es, que la función *se expresa, presenta, o actualiza.* A partir de la obra *Guadalkivir,* interpretada por el grupo La Forestal, analizaremos algunos aspectos que servirán para entender este punto. La sección *A* (los 4 compases siguientes a la introducción) presenta las funciones de I y V en el siguiente orden: I-V-I, abarcando 4 compases. Sin embargo, el énfasis armónico que señala el comienzo de cada función está presente, de manera análoga, 4 veces. En otros términos, cuando comienza cada metro identificamos el mismo tipo de *impulso* armónico. De este modo percibimos que las funciones armónicas se *articulan* no 3 veces, sino 4: I-I-V-I. Es decir, escuchamos la función de I pero antes de escuchar la función de V, percibimos que la función de I se actualiza. Siendo que no se produce un cambio de función, ¿por qué percibimos esta *actualización* de la función? No se trata del ritmo con el cual el acompañamiento articula los acordes (ver figura 9.9), ya que ese ritmo presenta muchos más eventos (5: dos negras, dos corcheas y una negra) que las 2 articulaciones mencionadas.

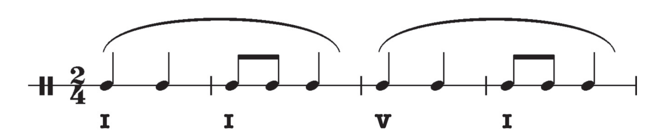


Figura 9.9. *Articulación de las funciones armónicas y ritmo del acompañamiento en* Guadalkivir *(parte A).*

La percepción de la articulación de las funciones y su duración (en este caso cada función permanece 2 tiempos) está determinada por un entramado que comprende la estructura métrica, el ritmo del acompañamiento, las organizaciones motívicas o temáticas, la articulación del bajo, la organización de la textura y nuestra preferencia perceptual hacia relaciones de equilibrio, entre otros factores. De este modo, la articulación de las funciones puede señalarse en general en coincidencia con alguno de los niveles métricos, principalmente con los niveles 1 o 2, y es uno de los elementos que intervienen en la misma conformación de la estructura métrica. Es justamente por esta estrecha relación que percibimos esta articulación de la armonía gravitando sobre alguno de los niveles de la estructura métrica y nos referiremos a ella como la *relación métrico-armónica*. Esta relación generalmente indica el ritmo con el que las funciones se van actualizando. Además de la relación métrico-armónica, hay otro aspecto que vincula las funciones y la estructura métrica, que analizaremos a continuación.

La figura 9.10 muestra la disposición de las funciones en relación a la forma de la estrofa (*A*) y el estribillo (*B*) en *Yo vendo unos ojos negros*.

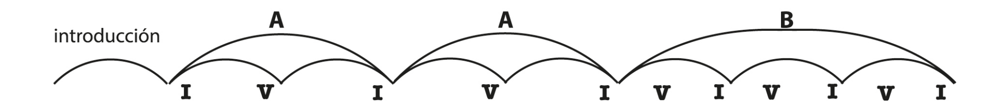


Figura 9.10. *Funciones armónicas en relación a forma de* Yo vendo unos ojos negros *(primera parte, fragmento 0:00 – 1:32).*

Si medimos la duración de estas funciones contando los compases, se puede observar que el recorrido I-V-I de la estrofa se desarrolla en 8 compases, mientras que en el estribillo lo hace en 4 compases. Tanto en *A* como en *B*, la relación métrico-armónica toma como unidad el compás (cada función se actualiza coincidiendo con el pulso del nivel 1, ver capítulo 5). Sin embargo en *A* el recorrido del I al V se desarrolla en 4 compases, siendo el I tres veces más largo que el V (I-I-I-V) mientras que en *B*en el mismo recorrido ambas funciones duran lo mismo: un compás cada una (I-V). Estas duraciones diferentes conforman un ritmo, el *Ritmo Armónico*; este ritmo se desprende de

los cambios de las funciones armónicas. Entonces, podemos decir que el ritmo armónico de esta canción es más lento en las estrofas (las funciones cambian cada 4 compases) y es más rápido en los estribillos (las funciones cambian cada 2 compases).

Analicemos tanto la relación métrico-armónica como el ritmo armónico en *Guadalkivir.* En la figura 9.11 las funciones están cifradas de acuerdo a la relación métrico-armónica (en este caso una función por compás). Esta relación es estable en toda la obra, a diferencia del ritmo armónico, que es diferente para cada sección.

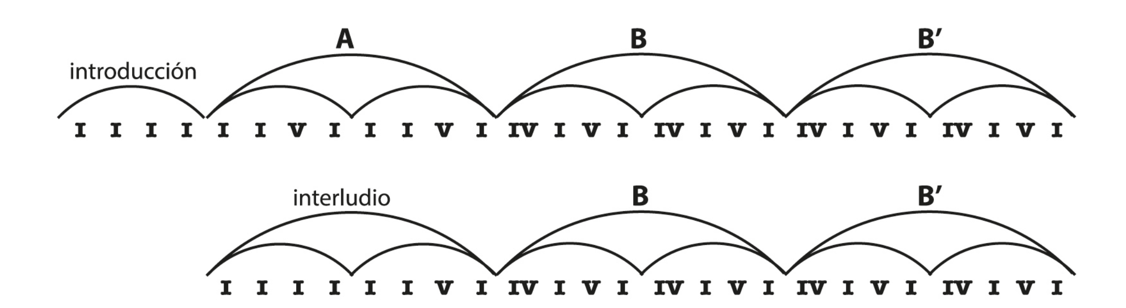


Figura 9.11. *Funciones armónicas en relación a forma de* Guadalkivir *(fragmento 0:00 – 1:00).*

Comparando los dos ejemplos anteriores, si los observamos desde el punto de vista de la relación métrico-armónica podemos decir que ambos son iguales: se presenta una función por compás. Pero desde el punto de vista del ritmo armónico, son diferentes: mientras que en *Yo vendo unos ojos negros* este ritmo es regular (cada 4 compases en *A* y cada 2 compases en *B*), en *Guadalkivir* esta alternancia no es regular (a veces cada 2 compases, a veces cada 1 compás).

Es importante señalar que si bien tomando la totalidad de las funciones en *Yo vendo unos ojos negros* es posible observar la regularidad del ritmo armónico (cada 4 o 2 compases según la sección), esta descripción no contempla la importante relación que hay entre la Forma y la Armonía.

La vinculación con la forma musical: los patrones armónicos

Las diferentes *funciones armónicas* contribuyen en la definición del diseño de *recorridos* o trayectos de incremento-relajación de la tensión, por lo tanto no es de extrañar que el orden en que se presentan las funciones suela repetirse, de manera que podemos extraer patrones de organización de la sucesión de funciones o marcha armónica.

Si atendemos a la relación entre las funciones y la forma de *Guadalkivir* (representada en la figura 9.11), podemos observar que tienen una estrecha relación. Para cada unidad formal hay una disposición particular del repertorio presente en toda la obra de las funciones I, IV y V. Las secciones *B* y *B'* presentan las funciones I, IV y V ordenadas del siguiente modo: IV-I-V-I; mientras que la sección *A* sólo I y V, en este orden: I-I-V-I. Pero el orden de presentación de ciertas funciones armónicas y la repetición del mismo no es suficiente para configurar un patrón armónico. Siguiendo con el mismo ejemplo, hay una secuencia de funciones V-I-IV-I que se presenta en reiteradas oportunidades en la obra (ver figura 9.12). Sin embargo no la consideraremos como un patrón armónico, ya que si bien es un conjunto de funciones que repetidamente se presenta en el mismo orden, agrupar estas 4 funciones resulta contradictorio con el agrupamiento que propone la música en su conjunto (véase al respecto la noción de estructura de agrupamiento desarrollada en el capítulo 3).

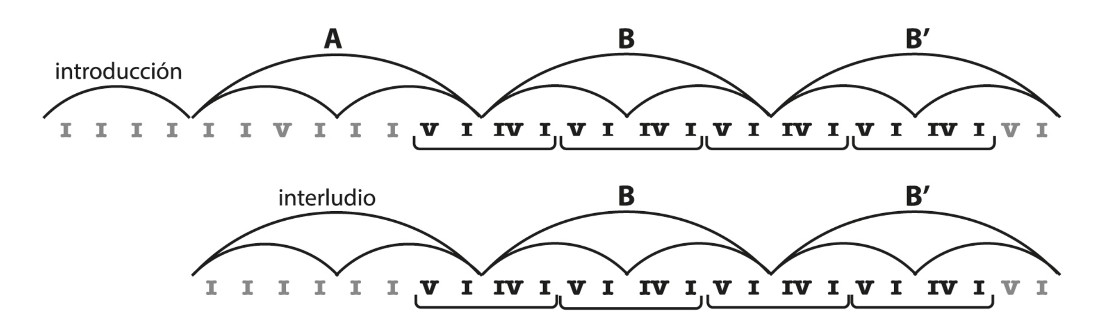


Figura 9.12. *Grupo de funciones armónicas consecutivas que no conforman un patrón armónico en relación a la forma de* Guadalkivir *(fragmento).*

La objetivación de la relación entre la forma musical como un todo y los patrones armónicos como atributos de esas configuraciones es clave; el reconocimiento de estos patrones es uno de los elementos que contribuyen a determinar la organización morfológica. Podemos decir entonces que este último grupo de funciones analizado (V-I-IV-I, figura 9.12) no constituyen un patrón armónico en esta pieza; mientras que cada uno de los dos primeros grupos analizados (I-I-V-I; y IV-I-V-I, figura 9.11) sí constituye un *patrón armónico*: un conjunto de funciones armónicas que se repite en el mismo orden, de acuerdo a las mismas condiciones métricas, y constituyendo una unidad en la forma musical.

En relación a las condiciones métricas, es importante señalar que la relación métrico-armónica es parte de la conformación de un patrón armónico. Esto se puede observar comparando la presentación del recorrido I-V-I presentes en la canción *Yo vendo unos ojos negros* y en *Guadalkivir* (parte *A*). Si bien el recorrido de funciones es el mismo, en cada una se constituyen en patrones diferentes debido la diferencia que presentan en el ritmo armónico. Esto puede reflejarse a partir de un cifrado que dé cuenta de la relación métrico-armónica. En la figura 9.13 se puede observar cómo las funciones de I y V conforman en *Yo vendo unos ojos negros* los patrones I-I-I-V, y V-V-V-I, mientras que en *Guadalkivir* el patrón resultante es I-I-V-I.

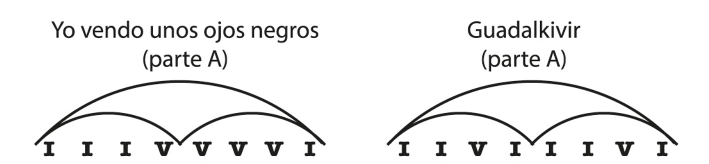


Figura 9.13. *Distintos patrones armónicos a partir de la sucesión de funciones I-V-I.*

Escuchemos ahora estos patrones en el modo menor. La obra *Santa Cruz,* de Calvimonte y Luna interpretada por J. Torres y A. Ramírez presenta 3 partes (*A, B* y *C*) que se repiten a lo largo de toda la pieza. En la figura 9.14 están cifradas las funciones correspondientes a la primera parte de la pieza (fragmento 0.00 al 0.54), donde puede observarse que para cada una de las unidades formales se corresponde un patrón armónico.

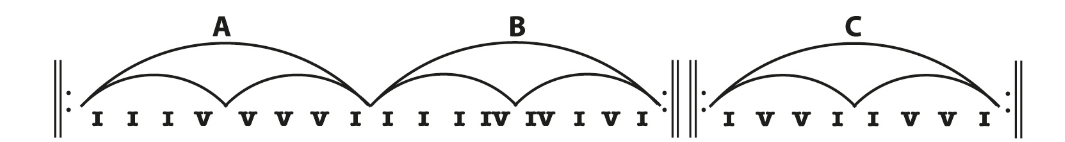


Figura 9.14. *Funciones armónicas en relación a forma de* Santa Cruz *(primera parte, fragmento 0:00 – 0:54).*

En este caso, la función V se destaca por ser el único lugar de la pieza cuyos sonidos estables conforman un acorde mayor. La problemática del modo menor como posibilidad tonal es muy particular, y si bien este último punto señalado es sólo una ínfima porción del tema, desde el punto de vista tanto pedagógico como musical (por ejemplo, en cuanto a la selección del repertorio) no hay razón para abordar el tema de las funciones armónicas discriminando el abordaje del modo menor en el punto del enfoque en el que estamos. Razón por la cual en toda esta propuesta no se establece un tratamiento diferencial o progresivo del modo menor. Sin embargo, desde el punto de vista del funcionamiento del mismo como sistema, es indudable que existen diferencias, aunque ellas exceden el alcance del presente capítulo.

Podemos comparar los patrones armónicos I-I-I-V, V-V-V-I en un contexto mayor (*Yo vendo unos ojos negros, Dorme*) y en un contexto menor (*Santa Cruz*); y el patrón IV-I-V-I en el contexto mayor (*Cuando sea grande, Guadalkivir*) y en el modo menor (*Santa Cruz*). La función de dominante representa siempre un contexto local mayor (tanto cuando la tonalidad es mayor como cuando la tonalidad es menor).

Ahora volvamos a escuchar la obra *La muletilla* de M. Camargo. En esta obra vimos que podemos identificar distintas funciones armónicas aunque no presenta acompañamiento armónico. Podemos explicar esto analizando la melodía. En ella, ciertos sonidos resultan destacados por la posición métrica, por el contorno, por el ritmo, por el peso tonal (ver factores de acentuación en el capítulo 5). De este modo, algunos grados de la escala dejan una impronta mayor y se establecen más sólidamente en el gobierno de la sonoridad local. En las 2 primeras unidades (*a* y *b*) estos grados que se destacan son la tónica, el 3º, el 2º y la sensible tonal; y luego el 2º, 4º , 5º y tónica (ver figura 9.15).

En estas dos unidades que conforman la primera parte (*A*), se presenta una tendencia que va de reposo a tensión, y luego de la tensión al reposo. En nuestra experiencia como oyentes de música tonal, esta relación está típicamente presente en el patrón armónico I-V-V-I, como en la parte *A* de *Santa Cruz*. El conjunto de nuestra experiencia previa en vinculación con el repertorio de alturas, el ritmo, las acentuaciones métricas y fenomenológicas, las proporciones y expresividad en el fraseo, guía nuestra audición de modo que comprendemos dicho patrón armónico, aún en la ausencia de un acompañamiento acórdico que lo explicite. En las siguientes unidades (*b* y *c* que conforman la parte *B*), si bien identificamos relaciones de tensión y reposo, el recorrido entre ellas es diferente al presentado en *A*. Esto se debe a que allí es donde aparece la sonoridad de la función de IV; y entendemos el discurso armónico como un recorrido IV-I-V-I similar al que presenta la segunda unidad de la sección *B* de *Santa Cruz*. La diferencia radica en que en *La muletilla* el ritmo armónico presenta una regularidad cada 2 compases mientras que en *Santa Cruz* el cambio es por compás.

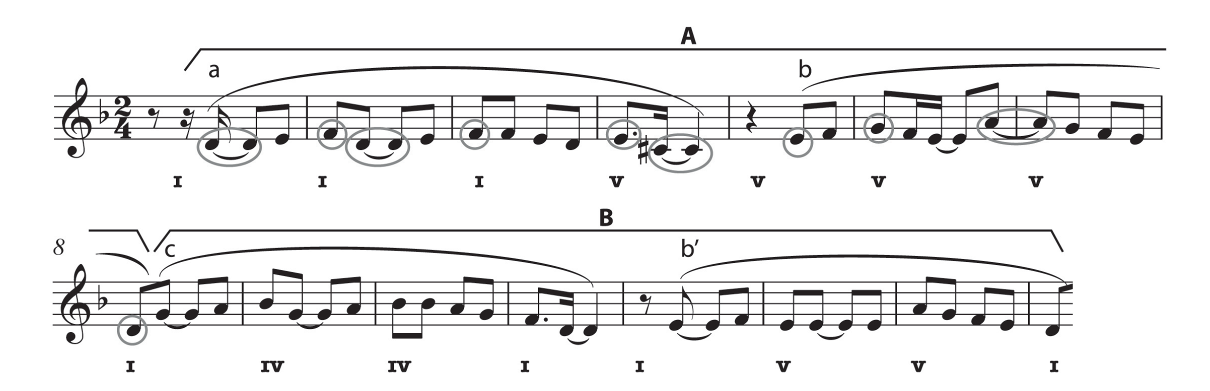


Figura 9.15. *Análisis de la melodía y funciones armónicas en* La muletilla *(fragmento 0:00 – 0:11).*

Podríamos decir que la información que proporciona la melodía opera en conjunto con la experiencia que poseemos como oyentes, generando expectativas que nos permiten prever ciertos patrones armónicos usuales. Esto puede ser una guía importante durante la audición, ya que posibilita deducir y entender cuáles son las funciones armónicas e identificar su orden de presentación, incluso antes de que se articulen. Este conocimiento de los

patrones armónicos más frecuentes facilita la tarea de identificar similitudes entre diferentes obras. Si bien en este capítulo no nos dedicamos a ello, es importante señalar que el repertorio de patrones armónicos que se usa en determinado géneros musicales (chacarera, blues, zamba, etc.) es uno de los elementos que puede contribuir a caracterizarlo.

En resumen, podemos afirmar que es posible identificar funciones armónicas aún cuando solamente tenemos una melodía. De este modo, la función armónica no reside en el acorde como entidad aislable sino que es una propiedad emergente de la sucesión de alturas que se presentan en el lapso considerado. La configuración de esa función armónica dependerá de la importancia relativa de las alturas de acuerdo a la jerarquía tonal y de acuerdo al tiempo que cada una de ellas está presente sonando, entre otros factores.

En este capítulo intentamos abordar la temática de la identificación por audición de las funciones armónicas en vinculación con otros elementos musicales, más allá de una visión técnica o teórica de la armonía. Así hemos podido constatar que en términos experienciales, esa identificación emerge de una trama compleja establecida entre lo que suena y cómo suena (esto es las relaciones estructurales de los componentes sonoros) por un lado y lo que el oyente abstrae, espera e imagina (es decir los aspectos psicológicos de la recepción). Entendemos que es el oyente quien interpreta, construye y reconstruye con cada escucha su realidad armónica perceptual.

Notas

1. Nótese cómo la articulación de la forma musical contribuye a la redefinición de las condiciones de estabilidad y por ende de la consideración de tensión o relajación de la misma función.

Referencias musicales

Anónima (s/d). *La muletilla* (chandé). CD: *Aires de San Martín*. Intérprete: Martina Camargo (2006). Pista 17.

Antunes, A. (s/d). *Dorme*. CD: *Canções de Ninar*. Intérprete: Palavra cantada (1994). Pista 4.

Cobain, K. (s/d). *All apologies*. CD: *MTV unplugged in New York*. Geffen Records (1994). Pista 13.

Espinosa, J. (s/d). *Vidala para mi sombra.* (2011). Video consultado el 1 de septiembre de 2012 en: http://www.youtube.com/watch?v=kPFhBVCJa54#t=4m40s Intérprete: Pedro Aznar.

Jara, V.; Marta Sosa, J. *Cuando seas grande*. CD: *Pajarillo verde*. Intérprete: CeciliaTodd. Aqua (2000). Pista 10.

Johansen, K. (s/d). *El círculo*. CD: *The Nada*. Los años luz (2000). Pista 12.

Rojas, G. (s/d). *Guadalkivir*. CD: *Desde la plaza*. Intérprete: La forestal (1995). Pista 6.

Tiersen, Y. (s/d). *La Valse d'Amélie.* CD: *Amélie (soundtrack)*. (2001) Virgin Records. Pistas 3, 11 y 19.

Tonada popular. (s/d). *Yo vendo unos ojos negros*. CD: *La movida Folklore*. Intérpretes: Los Chalchaleros. (1999) Editorial Atlántida S.A. Pista 10.

Torres, J. y Ramírez, A. (s/d). *Santa Cruz*. CD: *Inigualables*. (2001). Phillips. Pista 17.

Varela, C. (s/d). *Una palabra*. CD: *All his greatest hits*. (2009). Graffiti Music Records. Pista 1.

Referencias bibliográficas

Grout, D. J. y Palisca, C. V. (1960) A History of Western Music. Fifth edition [Trad. León Mames, Historia de la música occidental (Vol. 1, 3a Edición revisada y ampliada), Madrid: Alianza Música (2001)] Nueva York y Londres: W.W.Norton & Company, Inc.

Piston, W. (1941) *Harmony* [Rev. Mark DeVoto, *Armonía*, Florida: SpanPress Universitaria (1998)] Nueva York y Londres: W.W.Norton & Company, Inc.

Rameau, J. P. (1722 [1986]). *Traité de l'harmonie.* Paris: Meridiens Klincksieck.

Schönberg, A. (1954). Structural Functions of Harmony [Trad. Juan Luis Milán Amat, Funciones estructurales de la Armonía, Barcelona: Labor (1990)] Londres: Faber and Faber Limited.

CAPÍTULO 10

La Teoría del Espacio Tonal y la Teoría de las Fuerzas Musicales como Herramientas para Pensar la Melodía

María Inés Burcet

El sistema tonal podría definirse como un sistema estilístico, en los términos en que Leonard Meyer (1956) lo plantea. Para este autor, los estilos musicales son sistemas más o menos complejos de relaciones entre sonidos, compartidos socialmente. En este sentido, el sistema tonal cumple con la serie de características que según el autor, describen a los sistemas estilísticos:

> a) sólo algunos sonidos -o combinaciones sonoras unitarias- son posibles; b) aquellos sonidos posibles dentro del sistema pueden ser plurisituacionales dentro de límites definidos; c) los sonidos posibles dentro del sistema pueden combinarse sólo de ciertas maneras para formar términos compuestos; d) las condiciones expuestas en a), b) y c) están sujetas a las relaciones de probabilidad que prevalecen dentro del sistema; y e) las relaciones de probabilidad que prevalecen dentro del sistema están en función del contexto de cada obra concreta, así como del sistema estilístico en general (Meyer, 1956: 63).

Como se puede apreciar, para Meyer, un estilo es, básicamente, un sistema de relaciones de probabilidad y limitación impuestas sobre la combinación de sonidos.

En la música tonal, ciertas combinaciones de altura resultan más frecuentes que otras como, por ejemplo, el despliegue de un acorde o la sucesión dominante-tónica en una cadencia. Numerosos estudios describen otros comportamientos que también resultan frecuentes en la música tonal y que permitirían predecir aquello que es más probable que ocurra, ya sea en la direccionalidad de los intervalos (Narmour, 1990; 1992; von Hippel y Huron, 2000), la organización melódica (Larson, 1994; 1997; 2004), o las progresiones armónicas (Schenker, 1906 [1990]). Al respecto, Meyer considera que estos constructos teóricos tendrían su correlato psicológico en los procesos de

expectación musical. Es decir que, durante la audición de una pieza, nuestra expectativa estaría direccionada, hacia las combinaciones que resultan más probables, siendo más esperado lo que suele ocurrir con más frecuencia. Por ejemplo, si la cadencia es lo más usual al terminar una pieza, el oyente *esperará* que la pieza finalice luego de la cadencia. Algunos estudios más recientes (Tillmann *et al.,* 2001; Eerola *et al.,* 2002; Huron, 2006) coinciden también en considerar que el oyente desarrolla un aprendizaje de relaciones de probabilidad estadística a partir del cual genera sus expectativas.

Sin embargo, durante la audición de una pieza nuestra expectativa puede ser consumada pero también puede ser frustrada o eludida, y a menudo, las soluciones inesperadas presentan mayor relevancia o saliencia perceptual que aquellas soluciones más previsibles.

Para poner en evidencia el modo en que nuestra expectativa es consumada o eludida, se propone escuchar *Mazurca N^{ro} 27 Op 41 N^{ro} 2* de F. Chopin interpretada por I. Biret, interrumpiendo la grabación al finalizar el 3er motivo (fragmento 0:00 al 0:18) con el propósito de imaginar cómo podría continuar el discurso y luego escuchar la versión completa para verificar en qué medida, la pieza consuma o no, la expectativa generada.

Con el mismo fin, se propone escuchar la canción *Vámonos* de J. A. Jiménez siguiendo el texto que se presenta abajo e imaginando la melodía que continuaría los versos cuyo texto se presenta en negrita, para ello se propone silenciar el volumen de audio en esos versos para entonces poder imaginarlos. Luego se propone escuchar la versión completa para estimar, en qué medida, la melodía consuma, o no, nuestra expectativa.

Que no somos iguales
dice la gente,
que tu vida y mi vida
se van a perder,
que yo soy un canalla
y que tú eres decente
que dos seres distintos
no se pueden querer.
Pero yo ya te quise
y no te olvido
y si vienes conmigo
es por amor,
yo no entiendo esas cosas

> de las clases sociales
> sé también que me quieres,
> **como te quiero yo.**

Cada vez que escuchamos música generamos expectativa a corto plazo, como cuando esperamos que la melodía continúe con tal o cual altura o que la armonía resuelva en tal o cual acorde, pero también a largo plazo, por ejemplo cuando esperamos que un agrupamiento se repita, que se oriente hacia un punto de reposo o que tenga una determinada duración. Pero nuestra expectativa puede también ser indeterminada, es decir, podemos no estar seguros de cómo quedará satisfecha exactamente, porque podemos estar estimando múltiples posibilidades de resolución. Por ejemplo cuando un diseño se repite varias veces, podemos esperar que cambie o bien podemos esperar que termine. Asimismo, cuando una nota se repite varias veces, podemos esperar que ese diseño cambie, aunque no esperemos necesariamente cierta nota en particular.

En definitiva, la expectativa puede ser más global o puntual, puede aludir a notas determinadas o a unidades de sentido, puede ser más o menos específica, pero en todos los casos guía nuestro entendimiento de la música, colabora en el proceso de atención y favorece el vínculo con la música porque promueve la interacción.

El significado que el oyente asigna a la música emerge del conjunto de relaciones propias de la estructura misma de la música en conexión con su propia experiencia. Así, el oyente, a través de su exposición a la reiteración de ciertos patrones o combinaciones propios de la música, adquiere conocimiento acerca del modo en que, con mayor probabilidad, la música procederá.

Sin embargo, podemos considerar que el oyente no sólo genera expectativa alrededor de estos patrones o comportamientos más frecuentes sino que, también, estos patrones conformarían una serie de recursos susceptibles de ser utilizados para pensar y analizar la melodía, ya que, por tratarse de estructuras frecuentes, podemos considerarlas como referentes. En este capítulo se presentan dos modelos teóricos que fundamentan las proyecciones predictivas del oyente y sus implicancias para el desarrollo de habilidades auditivas. Si bien ambas teorías presentan supuestos diferentes, coinciden en

considerar que la comprensión de la melodía tonal se apoya en la existencia de un conjunto de estructuras y patrones de altura, cuyo conocimiento intuitivo (modelado por la enculturación) facilita los procesos cognitivos implicados.

El primer modelo corresponde a la *Teoría del Espacio Tonal* desarrollada por Fred Lerdahl (2001). Esta teoría, más allá de los objetivos a partir de los cuales fue planteada por el autor y que refieren especialmente al análisis y modelización de las relaciones tonales, nos proporciona un modelo a partir del cual podemos pensar los diseños melódicos. Este modelo propone un conjunto de estructuras (o alfabetos) que, tal como considera el autor, tenemos sobradamente aprendidas por enculturación y que, a los fines de este capítulo serán consideradas como estructuras de referencia para el análisis melódico. Un trabajo realizado anteriormente por Favio Shifres *et al.* (2004) propuso utilizar esta teoría como artefacto didáctico con el fin de facilitar la realización de ciertos procesos cognitivos vinculados a la comprensión de la melodía. En este capítulo se desarrolla esa propuesta brindando ejemplos musicales con el fin de poner en práctica esta perspectiva.

El segundo modelo corresponde a la *Teoría de las Fuerzas Musicales* desarrollada por Steve Larson (1997, 2012). Esta teoría propone una serie de patrones que resultan frecuentes en la música tonal y que estarían incidiendo en el proceso de expectación y comprensión melódica. En un estudio anterior (Burcet, 2009b) se propuso utilizar metódicamente este modelo, para explicitar los procesos de expectación, valorando los conocimientos puestos en juego en la generación de expectativas que estarían guiando la audición. Aquí se propone además, considerar los patrones melódicos que surgen de la teoría como un conjunto de herramientas a partir de las cuales podemos analizar y describir los diseños melódicos.

La Teoría del Espacio Tonal

Algunos modelos psicológicos han propuesto que la tonalidad puede ser entendida como una estructura psicológica jerárquicamente organizada,

considerando que resulta posible asignar más o menos estabilidad a cada una de las alturas que componen una pieza musical (Bharucha, 1984; Deutch y Feroe, 1981; Krumhansl, 1990; ver capítulo 4). A partir de esta noción, Lerdahl desarrolló en 2001 un modelo de representación del campo tonal en el cual sus diferentes componentes se relacionan de manera jerárquica en un espacio virtual, un espacio al que denominó *espacio tonal*. Los componentes de ese espacio fueron inicialmente definidos en un modelo anterior propuesto por Diana Deutsch y John Feroe, quienes formularon en 1981 un modelo de procesamiento melódico a partir del cual las alturas de una melodía son procesadas de acuerdo al lugar que ocupan en una *red jerárquica.* Esta red jerárquica está compuesta por un conjunto de estructuras que los autores denominaron alfabetos por la familiaridad que los oyentes, enculturados en la música tonal, adquieren con esas estructuras. Los autores definen cuatro alfabetos que operan en diferentes niveles de la jerarquía tonal. En el nivel superordinado de la jerarquía se encuentra la *relación de octava* que corresponde a la nota fundamental del espacio en sus diferentes registros. En un nivel inferior se encuentra el *acorde.* Luego, sigue la *escala diatónica* y finalmente, en el nivel más bajo de la jerarquía se encuentra la escala cromática. Lerdahl introduce el nivel que corresponde a la relación *fundamental-quinta* por considerar que esta relación es significativa en el sistema tonal. A este nivel, Lerdahl lo sitúa entre el nivel de la octava y el nivel del acorde. La figura 10.1 muestra una representación del espacio tonal básico donde cada uno de los niveles está representado con puntos.

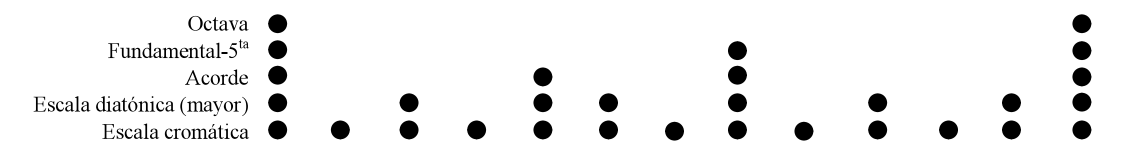


Figura 10.1. *Representación de los niveles tonales con puntos.*

En esta red jerárquica, una altura es más estable en tanto se encuentra en más niveles. Por ejemplo, la fundamental, que representa la altura más estable, se encuentra en todos los niveles de la estructura. Luego le sigue la el 5to grado, que se encuentra en 4 niveles de la estructura; la 3ra, que se encuentra en 3

niveles de la estructura, los demás grados de la escala diatónica (4^{to}, 6^{to} y 7^{mo}) que se encuentran en dos niveles de la estructura y finalmente los grados de la escala cromática serían los más inestables por presentarse en un único nivel, así, Lerdahl define las condiciones de estabilidad de cada una de las alturas en relación con los alfabetos.

Deutsch y Feroe consideraron que una melodía tonal será más fácil de procesar (de memorizar o de comprender) en tanto más directamente pueda ser explicada en términos de esos niveles. Siguiendo esta idea, los diseños melódicos más accesibles serían aquellos que desarrollan explícitamente un nivel del espacio tonal. En este capítulo abordaremos los niveles del espacio tonal que corresponden a la escala diatónica, el acorde, la relación fundamental-5^{ta} y la octava, como niveles de referencia para pensar el diseño melódico, excluyendo el nivel que corresponde a la escala cromática, por las características de los diseños melódicos que se presentarán.

Para ejemplificar el modo en que los conceptos que propone la Teoría del Espacio Tonal, pueden constituir una herramienta para pensar y describir los diseños melódicos, se propone escuchar la pieza *Fortune plango vulnera* de *Carmina Burana,* de C. Orff. Esta pieza presenta dos partes cantadas que se alternan, una a cargo del solista y otra a cargo del coro. El diseño melódico al cual nos vamos a referir corresponde a la parte interpretada por el coro.

Tomando la escala diatónica como nivel de referencia, la melodía a cargo del coro puede describirse en términos de movimientos o recorridos sobre esa estructura, es decir, como una serie de ascensos y descensos en el nivel de la escala diatónica. En la figura 10.2 se encuentra representado el diseño melódico del fragmento de la pieza de Orff de acuerdo a los grados que corresponden al nivel de la escala diatónica[1].

Del mismo modo, una melodía puede describirse tomando otro nivel del espacio tonal como referencia. Por ejemplo, en el fragmento inicial del *Capricho Italiano* de P. I. Tchaikovsky se puede tomar como referencia el nivel del acorde de tónica y entonces imaginar y describir el diseño como una serie de ascensos y descensos de acuerdo a ese nivel del espacio tonal.

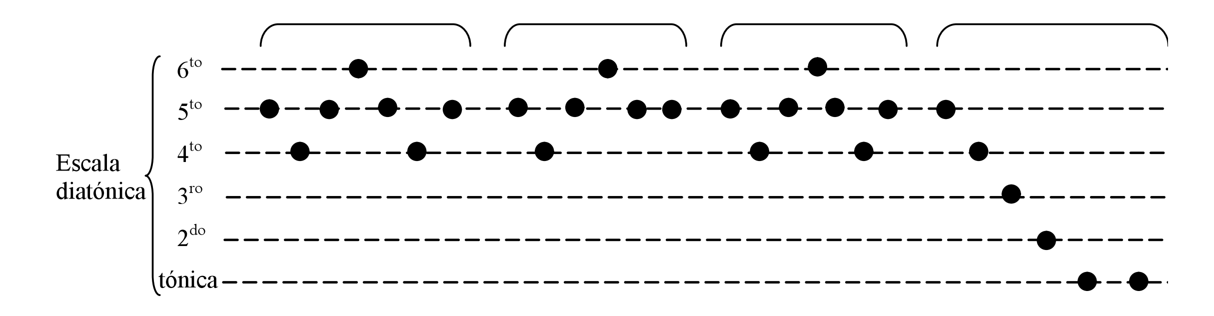


Figura 10.2. *Representación del diseño melódico de un fragmento de* Fortune plango vulnera *de C. Orff en el nivel de la escala diatónica.*

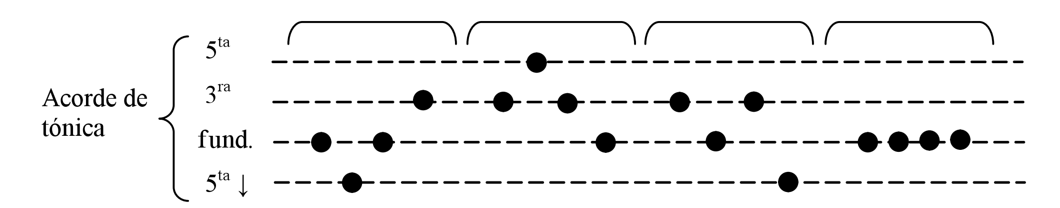


Figura 10.3. *Representación del diseño melódico del fragmento inicial de la pieza* Capricho Italiano *de P. I. Tchaikovsky, de acuerdo al nivel del acorde de tónica.*

En el gráfico de la figura 10.3 podemos observar el diseño melódico que corresponde al fragmento inicial de la pieza de Tchaikovsky transcripto sobre las líneas que representan los grados que conforman el nivel del acorde de tónica.

La ventaja de analizar una melodía de estas características, tomando el nivel del acorde de tónica como referencia, consiste en la posibilidad de imaginar su diseño como una serie de pasos por el nivel del espacio tonal que resulta más cercano. Por ejemplo, si tomamos como referencia el nivel de la escala para describir la melodía de la pieza de Tchaikovsky, el diseño sería entendido como un diseño por saltos, mientras que, al tomar como referencia el nivel del acorde, el diseño puede entenderse como un diseño por pasos.

Considerando que cada uno de los niveles que componen el espacio tonal es una estructura con la cual el oyente se encuentra familiarizado, se preferirá tomar como nivel de referencia, aquel que más emparentado se encuentre con las características propias del diseño melódico y que, por lo tanto más directamente pueda describir ese diseño. La perspectiva que aquí se plantea pone el foco en aquello que resulta más familiar para el oyente, considerando, en este sentido, que lo más familiar resultará ser lo más accesible. Por ejemplo,

si el despliegue del acorde o la relación fundamental-5ta, resultan estructuras accesibles al oyente, podemos considerarlas entonces, referencias válidas a partir de las cuales resulta posible pensar un diseño melódico.

La posibilidad de tomar como referencia los niveles del espacio tonal, para describir los diseños melódicos, es una implicación indirecta de la teoría, ya que Lerdahl utiliza los niveles del espacio tonal para definir las condiciones de estabilidad de las alturas. Sin embargo, si las alturas estables resultan ser las más esperadas y, las condiciones de estabilidad de las alturas están definidas a partir de la superposición de un mayor número de alfabetos, podemos considerar que ciertos recorridos resultarán más esperados que otros. En este sentido, la teoría se hace, de algún modo, predictiva o normativa de las expectativas tonales.

Si escuchamos la canción *Si me voy antes que vos* de J. Roos, podemos advertir que el diseño de la melodía de la primera estrofa, puede describirse tomando el nivel del acorde de tónica como nivel de referencia, tal como se encuentra representado en la figura 10.4. Incluso, de acuerdo a ese nivel, podemos precisar si el diseño se conduce por pasos o por saltos. Así, resulta posible describir los diseños como movimientos por pasos o movimiento por salto aludiendo a cada nivel.

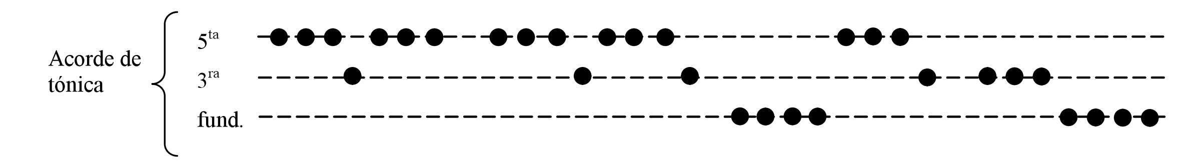


Figura 10.4. *Representación del diseño melódico del fragmento inicial de la canción* Si me voy antes que vos *de J. Roos de acuerdo al nivel del acorde de tónica.*

Por ejemplo, en el fragmento de la canción *Si me voy antes que vos,* como así también en el fragmento de *Capricho italiano*, los grupos primero, segundo y cuarto proceden por *grado conjunto* (o sea por pasos) en el nivel del acorde mientras que, el tercer grupo presenta un *grado disjunto* (o un salto) en ese mismo nivel, que se da entre las notas 3 y 4 en el *Capricho Italiano* y las notas 4 y 5 en *Si me voy antes que vos*.

Cada uno de los niveles del espacio tonal puede ser considerado como una estructura de referencia a partir de la cual podemos pensar el contorno melódico en términos de ascensos y descensos, pero además, tomando como referencia un nivel del espacio tonal resulta posible caracterizar la conducta melódica del diseño, esto es describir si el movimiento se da por *pasos* o por *salto* en relación a ese nivel.

Para Lerdahl (2001), el espacio tonal, representado aquí en la figura 10.1, es sometido a transformaciones que permiten derivar las condiciones de estabilidad de las notas de acuerdo tanto a la región tonal, es decir el ámbito de vigencia de un determinado centro tonal (ver capítulo 4) como así también a cada una de las funciones armónicas que se suceden en una pieza (ver capítulo 9). Así, las condiciones de estabilidad de una nota se definirán de acuerdo al espacio tonal en cuestión. Por ejemplo, las condiciones de estabilidad del 5to grado de la escala serán diferentes en el espacio tonal de tónica que en el espacio tonal de dominante, dado que en éste último, es decir, en el espacio de la dominante el 5to grado implicará la superposición de un mayor número de alfabetos.

Así, la estabilidad de las alturas estará condicionada por la sonoridad gobernante en cada lapso de tiempo en cuestión. Por ejemplo, cuando cambie la tónica, es decir que se desplace el centro tonal, se actualizarán los niveles que corresponden a la escala diatónica, el acorde, la relación fundamental-5ta y la relación de octava; y la medida de estabilidad de cada una de las alturas estará estimada de acuerdo a esos niveles. Mientras que, cuando cambie la función armónica, se actualizará el nivel que corresponde al acorde, el nivel fundamental-5ta y el nivel de la octava y entonces la medida de estabilidad de cada altura se adecuará a ese contexto en el lapso de tiempo que esa función armónica permanezca. En la figura 10.5 se representa el espacio tonal para el acorde de tónica y para el acorde de dominante en la tonalidad de do mayor.

El fragmento inicial del *Minuet en Mi bemol Mayor* de *La Arlesiana* de G. Bizet, puede organizarse en dos unidades que se inician con un diseño que recorre el nivel de la escala por grado conjunto y finalizan con el despliegue de un acorde. Pero, mientras que en la primera unidad, el despliegue del acorde se

corresponde con el acorde de tónica, en la segunda unidad, el nivel de referencia es el acorde de dominante. Sin embargo el inicio de ambos grupos puede describirse tomando como referencia el nivel de la escala, ya que, si bien la función armónica cambia, el centro tonal se mantiene. En la figura 10.6 podemos observar la transcripción del fragmento y en la figura 10.7 el diseño melódico del mismo fragmento se encuentra representado de acuerdo a los niveles de la escala y del acorde en el espacio de la tónica y de la dominante.

Otro ejemplo que presenta una conducta melódica similar es el fragmento inicial de *Mandinga* de G. Rodríguez Fiffe, interpretada por R. González. El fragmento inicial de la melodía de esta pieza, puede organizarse en dos unidades, donde la primera unidad se inicia recorriendo el acorde de tónica tal

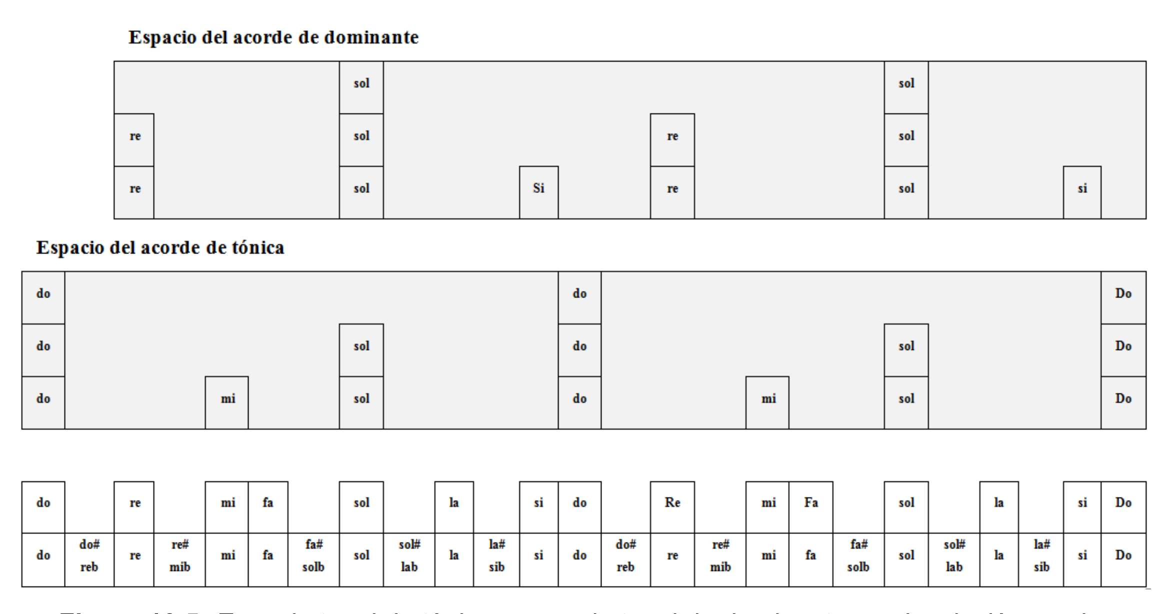


Figura 10.5. *Espacio tonal de tónica y espacio tonal de dominante en vinculación con la escala de do mayor y la escala cromática.*

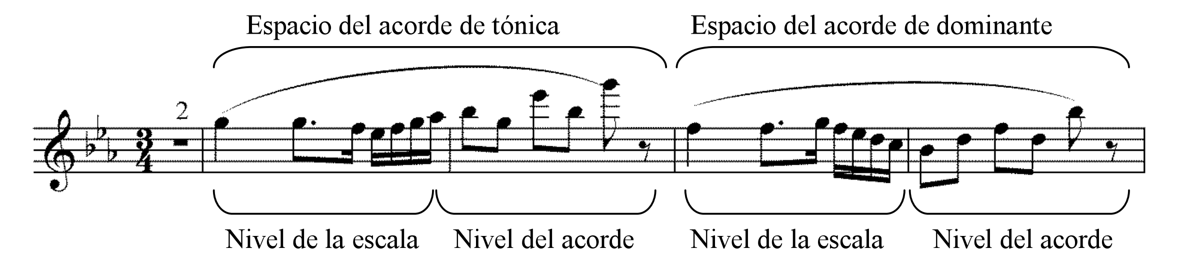


Figura 10.6. *Transcripción de la melodía del fragmento inicial del* Minuet en Mi bemol Mayor de La Arslesiana *de G. Bizet y niveles tonales de la escala y acorde en el espacio tonal de tónica y dominante.*

Espacio del acorde de tónica

3ra
fund.
5to
4to
3ro
2do
tónica
5ta
3ra
Nivel de la escala
Nivel del acorde

Espacio del acorde de dominante

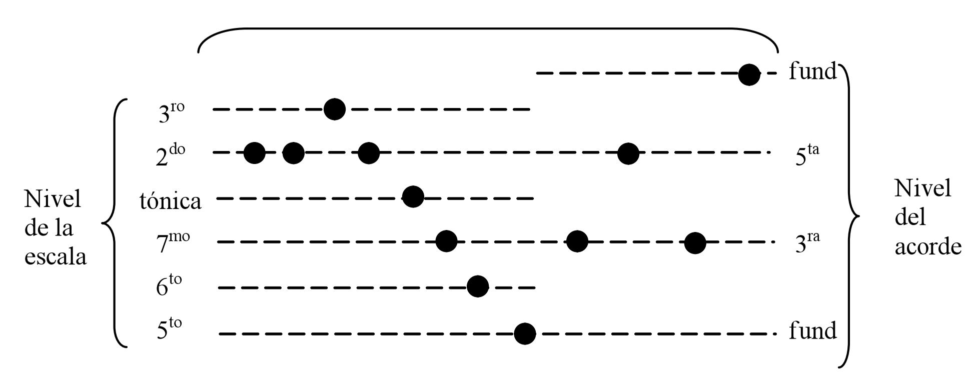


Figura 10.7. *Representación de la primera unidad (arriba) y de la segunda unidad (abajo) para el diseño melódico del* Minuet en Mi bemol Mayor de La Arslesiana *de G. Bizet.*

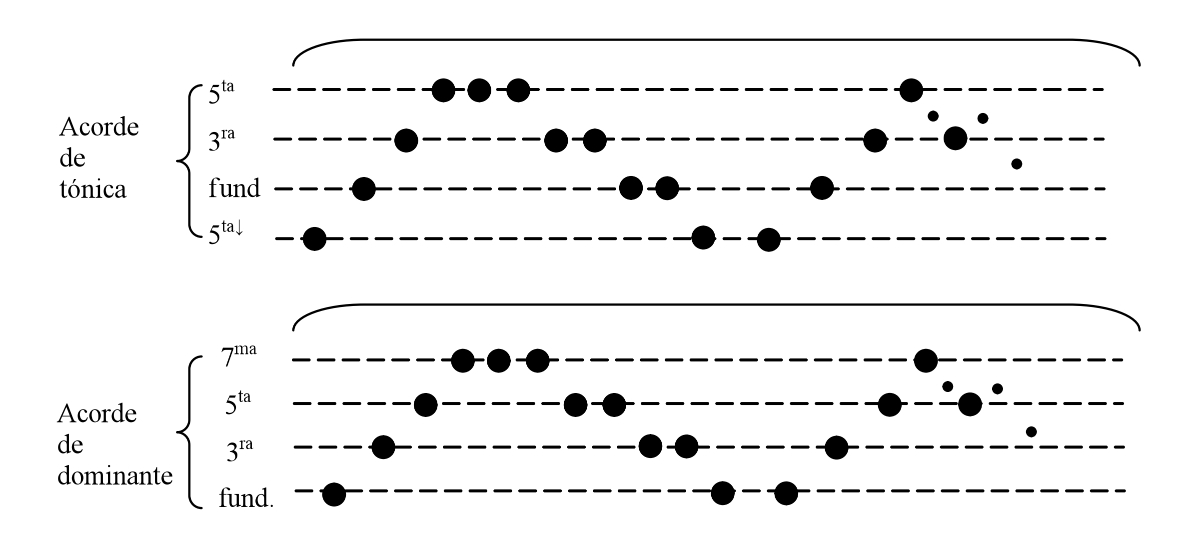


Figura 10.8. *Representación del fragmento inicial de* Mandinga *de G. Rodríguez Fiffe, tomando como referencia primero el nivel del acorde de tónica (arriba) y luego el de dominante (abajo).*

como se observa en la figura 10.8 y la segunda unidad se inicia con un movimiento similar, pero sobre el acorde de dominante[2]. En el gráfico, las alturas ajenas a la estructura del acorde se encuentran representadas con puntos más pequeños.

El diseño melódico, tal como se ejemplificó, puede pensarse como un movimiento que se desarrolla explícitamente en un nivel del espacio tonal, pero también, el nivel del espacio tonal puede pensarse como una estructura más o menos implícita o subyacente en el diseño melódico. Por ejemplo, en la línea de la flauta que corresponde a la pieza *La mañana* de E. Grieg, aun cuando la conducta melódica es mayormente por el nivel de la escala, puede imaginarse el nivel del acorde como estructura implícita o subyacente para pensar ese diseño.

En el gráfico de la figura 10.9 se encuentra representado el motivo inicial de la pieza. Al igual que en el gráfico anterior, los puntos más pequeños representan alturas ajenas al nivel del espacio tonal de referencia. Esas alturas, como dijimos antes, serán más inestables en ese contexto, inestabilidad que estará dada por la cantidad de niveles implicados (en este caso sólo la escala diatónica), mientras que las otras alturas implican el nivel de la escala y el acorde.

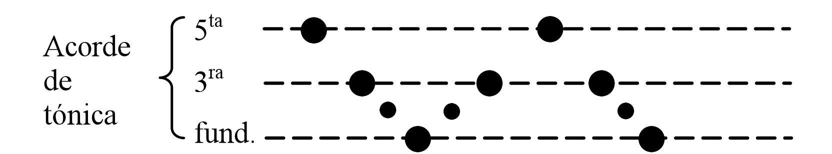


Figura 10.9. *Representación gráfica del fragmento inicial de* La Mañana *de E. Grieg, de acuerdo al nivel del acorde.*

El diseño melódico que corresponde al fragmento inicial de la pieza de Grieg, puede pensarse como un movimiento por las notas del acorde (de tónica), entendiendo a las otras notas, representadas con puntos más pequeños, como *notas de paso*.

Finalmente, el nivel tonal que corresponde a la relación fundamental-5ta constituye otra referencia a partir de la cual podemos pensar un diseño

melódico. Por ejemplo, para la línea del bajo que corresponde al fragmento inicial del *Waltz* de la *Jazz Suite N^ro 1* de D. Shostakovich, este nivel constituye la referencia más cercana a partir de la cual podemos describir ese diseño. La figura 10.10 muestra una representación de la línea del bajo tomando como referencia el nivel que corresponde a la relación fundamental-5^ta.

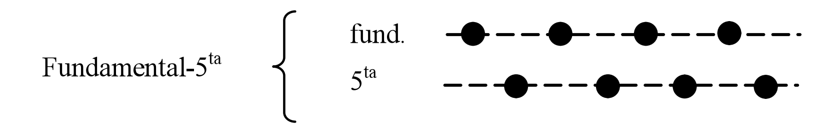


Figura 10.10. *Representación gráfica del fragmento inicial del* Waltz de la Jazz Suite N^ro 1 *de D. Shostakovich, de acuerdo al nivel fundamental-5ta.*

Los diseños conformados explícitamente por la relación fundamental-5^ta resultan más frecuentes en las líneas que corresponden al bajo o al acompañamiento, sin embargo también podemos encontrarlo, aunque en menor medida, en el diseño de una línea melódica. Por ejemplo, en la pieza *La orquesta* (tradicional alemana) interpretada por el conjunto Pro Música de Rosario, la melodía que corresponde al texto "tan solo dos notas tocan los timbales sol, do, do, sol, sol, sol, sol, sol, do" puede describirse tomando como nivel de referencia el que corresponde a la relación fundamental-5^ta, como se encuentra representado en la figura 10.11.

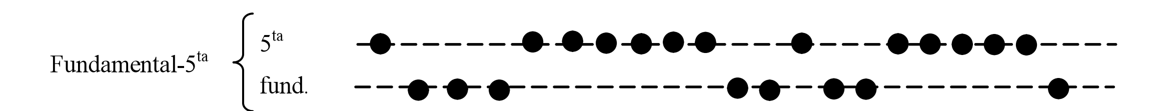


Figura 10.11. *Representación gráfica de un fragmento de* La orquesta *(tradicional alemana) de acuerdo al nivel fundamental-5ta.*

Algo similar podemos interpretar en el diseño melódico de la estrofa de la canción *Acuarela* interpretada por Toquinho, donde el diseño melódico se desarrolle a partir del mismo nivel, aunque de modo más implícito tal como se encuentra representado en la figura 10.12. Nuevamente las alturas representadas con puntos más pequeños serán menos estables.

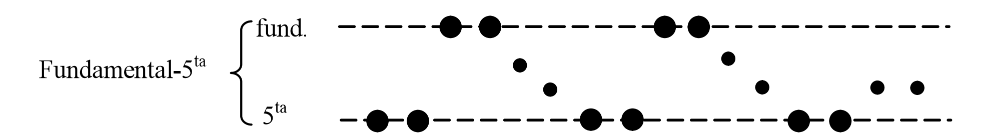


Figura 10.12. *Representación gráfica del fragmento inicial de la canción* Acuarela *de Toquinho de acuerdo al nivel fundamental-5ta.*

Del mismo modo, el diseño inicialmente presentado de la pieza de Orff, también puede pensarse tomando como referencia el nivel de la fundamentl-5ta (en el espacio del acorde de tónica). En este sentido podemos entender el diseño como una ornamentación del 5to grado a partir de bordaduras superiores e inferiores, que se dan en el nivel de la escala, y luego un descenso final de la 5ta a la fundamental del acorde, tal como se encuentra graficado en la figura 10.13.

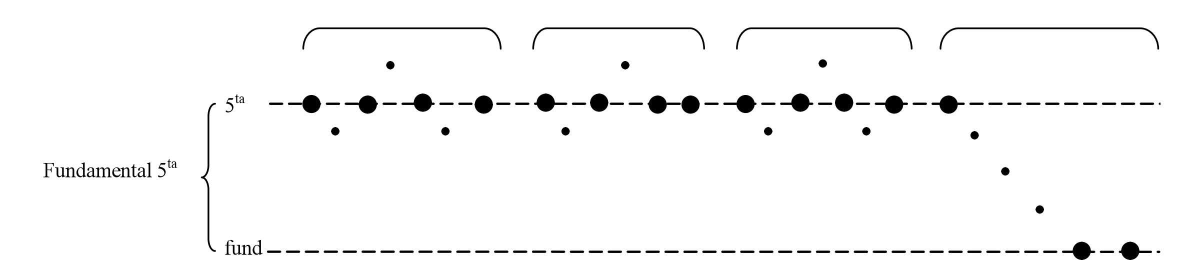


Figura 10.13. *Representación del diseño melódico de un fragmento de la pieza* Fortune plango vulnera *de C. Orff en el nivel de fundamental-5ta.*

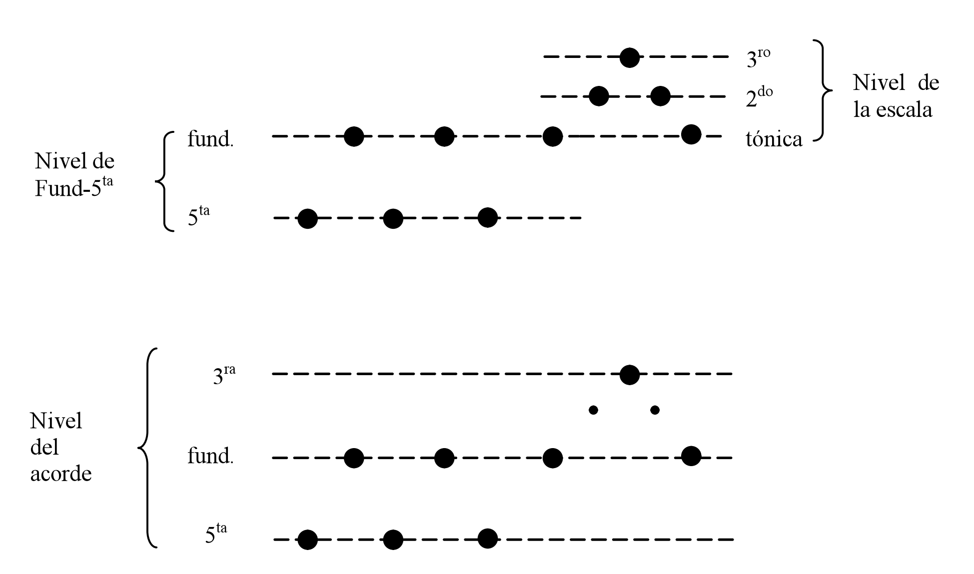


Figura 10.14. *Representación gráfica del fragmento inicial de la pieza* Look down *tomando como referencia a) los niveles de la escala y la relación fundamental-5ta (arriba), y b) el nivel del acorde (abajo).*

Así, un diseño melódico puede pueden describirse a partir de diferentes niveles del espacio tonal de acuerdo a sus características. Por ejemplo, en la pieza *Look down* de A. Boublil y C. Schömberg, el diseño que corresponde a la parte del coro del inicio de la pieza, puede imaginarse como un movimiento por el nivel fundamental-5^ta^ en el espacio del acorde de tónica primero y, después por la escala tal como lo representa la figura 10.14 (arriba), o bien puede describirse tomando como referencia el nivel del acorde como se observa en la figura 10.14 (abajo).

Asimismo, para describir el inicio del *Concierto para Flauta en Sol Mayor Op. 10 N^ro^ 6,* de A. Vivaldi, podemos tomar de referencia el nivel de la octava y el de la escala, primero en el espacio del acorde de tónica y luego en el espacio del acorde de dominante, como se encuentra representado en la figura 10.15.

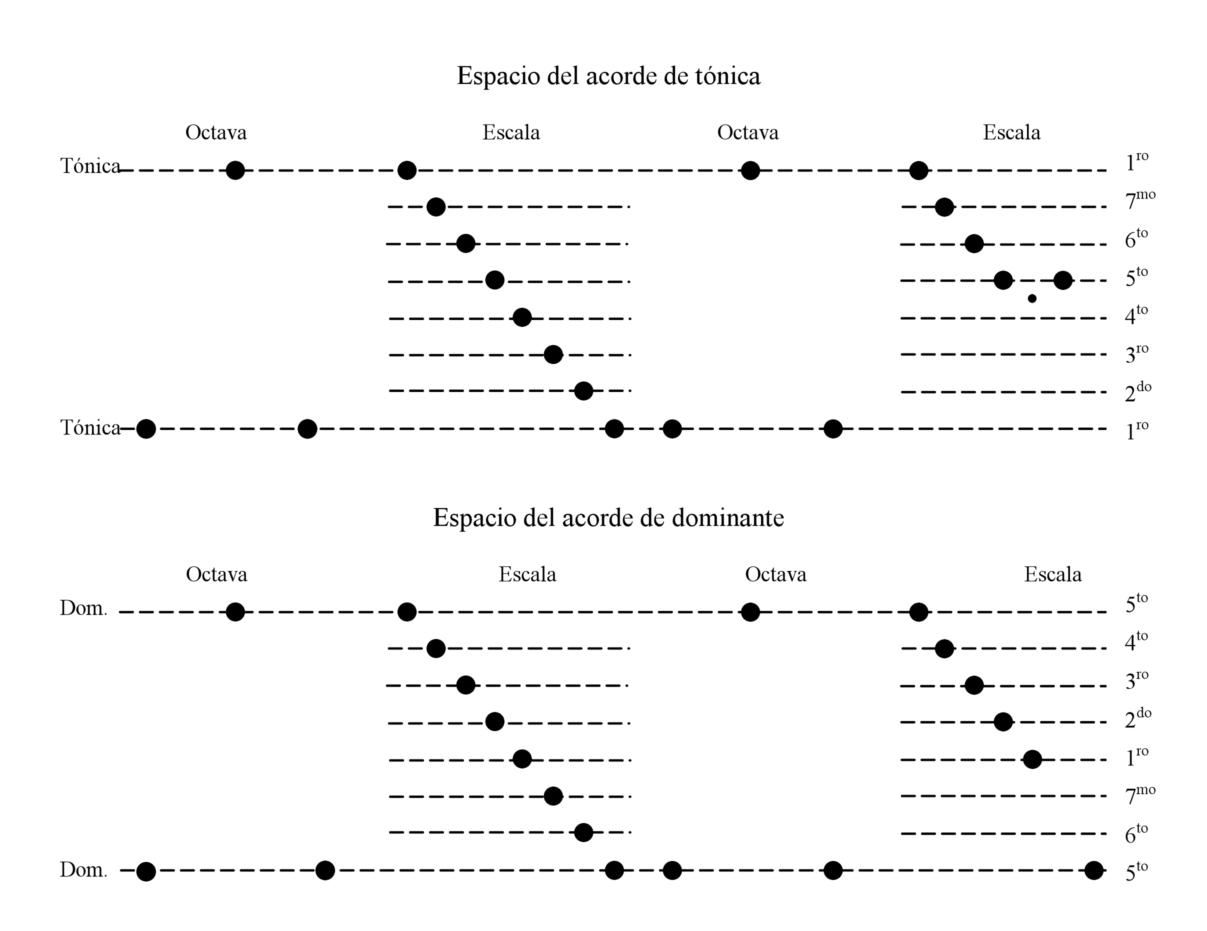


Figura 10.15. *Representación gráfica del fragmento inicial del* Concierto para Flauta en Sol Mayor Op. 10 N^ro^ 6 *de A. Vivaldi: Primera unidad de acuerdo a los niveles tonales en el espacio de la tónica (arriba). Segunda unidad de acuerdo a los niveles tonales en el espacio de la dominante (abajo).*

El 4to movimiento del *Quinteto para piano y cuerdas en La Mayor* D. 667 de F. Schubert, corresponde a un tema con variaciones que se desarrolla a partir de un diseño melódico que presenta alternancia entre motivos que pueden describirse tomando el nivel del acorde y el nivel de la escala como referencia, en el espacio del acorde de tónica y de dominante, tal como lo representa la figura 10.16.

El fragmento inicial de la *Invención N^ro^ 8 en FA M* de J. S. Bach, puede pensarse como una sucesión (en cada línea) y superposición (en la resultante sonora) de diseños que proceden por la escala y el acorde en el espacio de tónica como puede observarse en la figura 10.17.

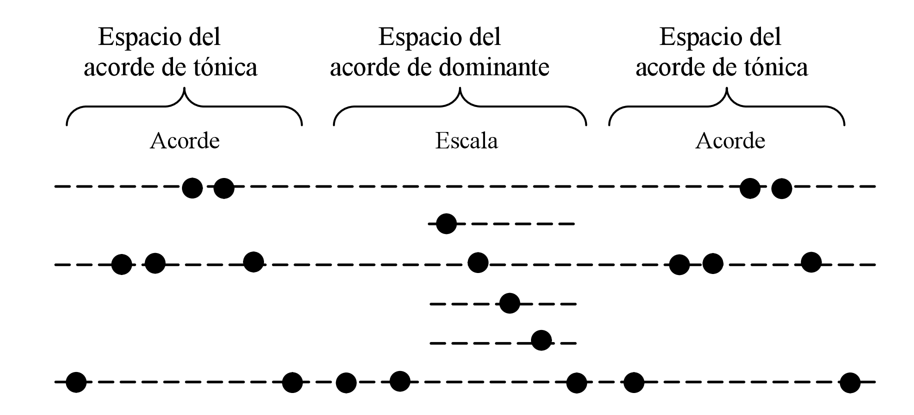


Figura 10.16. *Representación gráfica del fragmento inicial del* Quinteto para piano y cuerdas en La Mayor *de F. Schubert de acuerdo a los niveles tonales.*
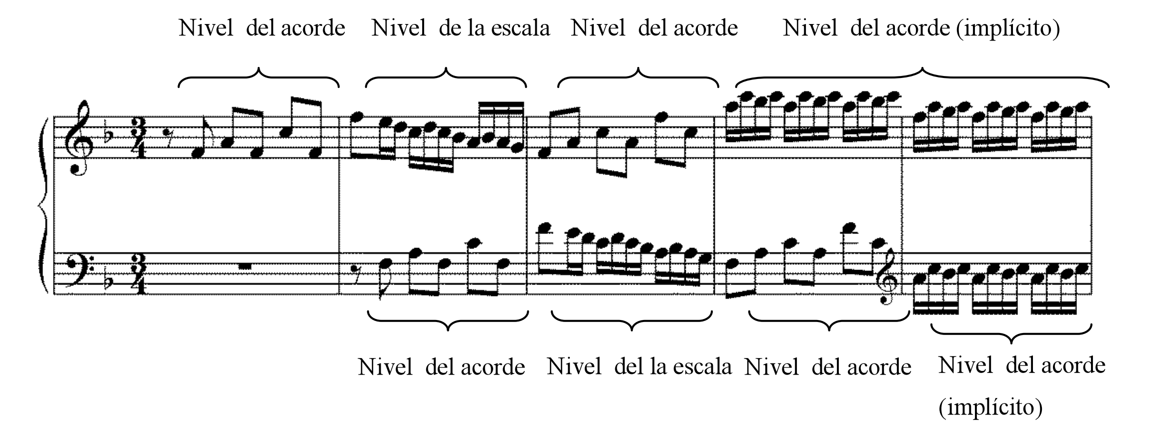


Figura 10.17. *Representación gráfica del fragmento inicial de de la* Invención N[ro] 8 en FA Mayor *de J.S. Bach de acuerdo a los niveles tonales.*

Los niveles del espacio tonal resultan también, una herramienta accesible para abordar la lectura cantada. Por ejemplo, para cantar la melodía de la figura 10.18 que corresponde a un fragmento de la *Obertura* de la Opera *El matrimonio secreto* de D. Cimarosa, podemos valernos de los niveles de la escala y el acorde de tónica para pensar el diseño. Así, por ejemplo, el fragmento que corresponde al primer compás puede pensarse tomando el nivel de la escala como referencia, mientras el fragmento que corresponde a los compases 2, 3 y 4 puede pensarse como un movimiento por el acorde de tónica. Incluso, en dirección a abordar la ejecución vocal de ese diseño, algunas estrategias como cantar el acorde o bien cantar diferentes ordenamientos tomando esa estructura como referencia puede colaborar para pensar y ajustar la ejecución.
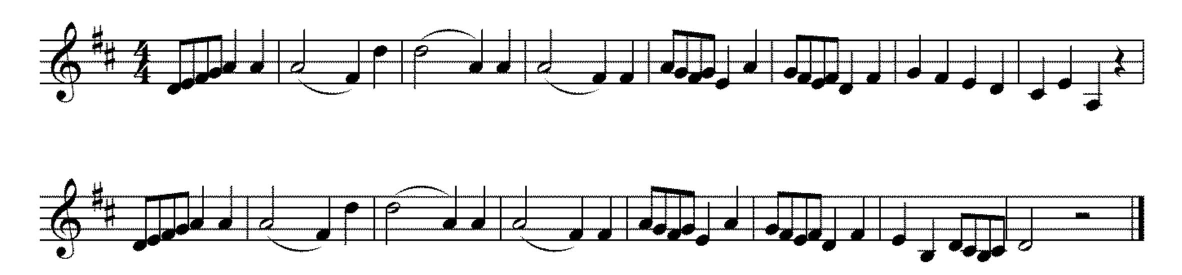


Figura 10.18. *Fragmento de la* Obertura de la Opera El matrimonio secreto *de D. Cimarosa.*

La Teoría del Espacio Tonal nos proporciona entonces, un modelo a partir del cual podemos describir los diseños melódicos. Los niveles que conforman el espacio tonal, pueden considerarse como estructuras a partir de las cuales podemos referenciar los diseños melódicos, a los cuales abordamos desde la lectura o la audición, en tanto resulten más directamente implicados.

La Teoría de las Fuerzas Musicales

Steve Larson (1997, 2012) propuso un modelo teórico a partir del cual la expectativa melódica emerge de la combinación de dos metáforas: la música como movimiento y la música como propósito. Describimos la música en

términos de movimiento cuando decimos, por ejemplo, que la melodía presenta saltos, o bien que sube y baja; asimismo, describimos la música como propósito cuando decimos que la disonancia *quiere* resolver o bien que la música resuelve cumpliendo su fin (ver capítulos 3, 6 y 7).

Para Larson aplicamos ambas metáforas no sólo cuando describimos la música, sino también cuando la pensamos, por ejemplo tenemos la experiencia de puntos de arribo o partida (música como movimiento), o experimentamos el deseo de que la disonancia resuelva (música como propósito). Así, comprendemos la música tonal como movimiento y propósito en acción dentro de un campo dinámico en el que intervienen tres fuerzas musicales a las que denomina: *gravedad*, *magnetismo* e *inercia*. Según este autor, la *gravedad* es la tendencia de un tono inestable a descender; el *magnetismo* es la tendencia de un tono inestable a moverse hacia el tono estable más cercano, que se incrementa a medida que el discurso llega a la meta final; e *inercia* es la tendencia de un patrón de movimiento a continuar en la misma dirección. Las tres fuerzas intervienen generando expectativa de completamiento melódico a partir de movimientos simples, es decir, a partir de movimientos que se originan en una nota estable y que pasando por una nota inestable llegan a otra nota estable, principalmente por grado conjunto en el nivel de la escala. Estos desplazamientos dan por resultado formas simples y cerradas (nota-estable, nota-inestable, nota-estable) y gobiernan nuestra expectativa porque nos conducen a anticipar el modo en que un fragmento se completará, o en que un desplazamiento se realizará.

Estudios experimentales desarrollados por el propio autor (Larson, 2004) permitieron advertir que el modelo de las fuerzas musicales captura gran parte de las expectativas melódicas de los oyentes. Del mismo modo una investigación nuestra (Burcet, 2009a) permitió observar, en transcripciones melódicas realizadas por estudiantes de música, cierta sistematicidad para sustituir patrones melódicos inestables, por patrones melódicos más estables. Se observó que, los estudiantes en etapas iniciales de su formación musical, transformaban en la transcripción el diseño melódico escuchado en dirección de cumplir sus expectativas, y en esas transformaciones estaban

especialmente vinculadas a las fuerzas propuestas. A partir de estos hallazgos, consideramos que el modelo propuesto por Larson nos brinda una poderosa herramienta metacognitiva, es decir, una herramienta a partir de la cual podemos reflexionar acerca de cómo pensamos la melodía al escucharla, para entonces comprender nuestras propias tendencias interpretativas.

Para analizar el modo en que las fuerzas musicales están interviniendo en la audición de una pieza musical se propone escuchar la canción *Haja o que houver* de P. A. Magalhães, cantarla deteniéndose en las notas señaladas, y en cada caso analizar la tendencia de resolución que esas notas estarían implicando. Para ello, el gráfico de la figura 10.19 representa los primeros 4 versos que corresponden a la primera estrofa de la canción.

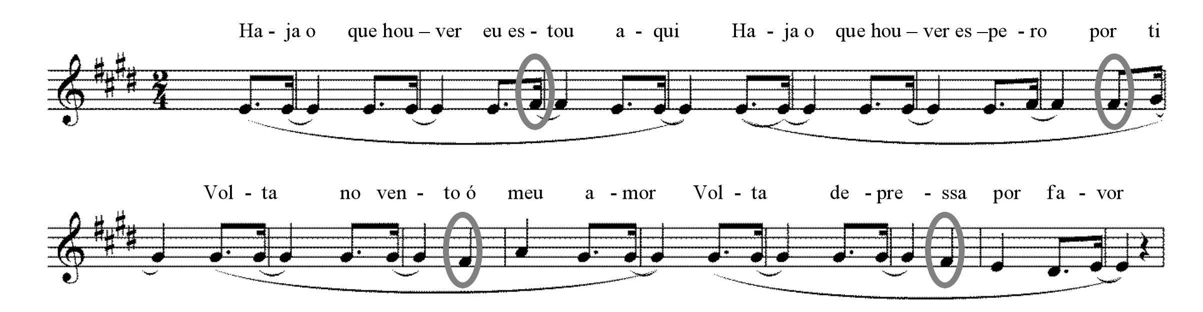


Figura 10.19. *Transcripción del fragmento inicial de* Haja o que houver *de P. A. Magalhães.*

El diseño melódico que corresponde al primer verso se inicia repitiendo la nota tónica (cinco veces) y luego asciende al 2^{do} grado. Si cantamos el inicio y nos detenemos en ese 2^{do} grado (sexta nota), podremos advertir que esa nota es inestable y que podemos asignarle cierta tendencia a resolver en un sonido estable de manera descendente (a la tónica) o ascendente (a la 3^{ra}). De acuerdo con Larson, la *gravedad* es la fuerza por la cual la inestabilidad, que produce en este caso el 2^{do} grado, genera una tendencia de resolución en dirección descendente, es decir, aquí, hacia la tónica (ver figura 10.20). La *inercia,* es la fuerza a partir de la cual, el ascenso de la tónica al 2^{do} grado estaría generando una tendencia ascendente y, esa tendencia conduciría luego al 2^{do} grado hacia el 3^{er} grado y el *magnetismo* es la tendencia de resolución

hacia la nota estable más cercana, que en este caso podría ser la tónica o 3^er grado, es decir que por magnetismo las dos resoluciones resultan posibles.
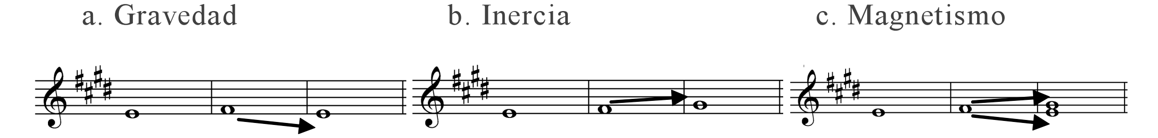


Figura 10.20. *Tendencia del 2do grado (para la frase 1 y 2) de acuerdo a las fuerzas propuestas por Larson.*

Por lo tanto, como hemos visto, en la pieza *Haja o que houver* podríamos asignar a ese 2^do grado (la 6^ta nota de la melodía) dos tendencias de resolución: hacia la tónica (por gravedad y magnetismo) y hacia el 3^er grado (por inercia y magnetismo). Como observamos en la partitura de la figura 10.17, la melodía resuelve una vez obedeciendo a cada una de esas fuerzas, la primera frase de acuerdo a la gravedad (y el magnetismo) y la segunda frase de acuerdo a la inercia (y el magnetismo). En cada una de esas resoluciones la expectativa se resuelve de modo diferente proporcionando una experiencia de audición diferente.

Si cantamos las dos primeras frases, tal como las presenta la pieza, podemos advertir que la melodía genera cierta tensión hacia el final de la segunda frase, sin embargo, si cantamos ambas frases con el orden invertido, podemos advertir una relación antecedente-consecuente, dado que la primera frase genera cierta tensión relativa, que sería resuelta en la segunda frase. Esto ocurre porque, si bien la inercia genera una tendencia ascendente y la gravedad una tendencia descendente, pujando cada una por una resolución diferente, la resolución hacia la tónica, como sonido más estable entre ambas posibilidades proporciona una sensación de reposo más fuerte.

Ahora, si cantamos la tercera frase y nos detenemos en la 5^ta nota, que corresponde al 2^do grado de la escala, podemos asignar a esa altura cierta tendencia de resolución hacia la tónica. En este caso, a partir de la gravedad, como tendencia de resolución descendente; la inercia, como tendencia a continuar en la misma dirección (descendente en este caso); y el magnetismo, como tendencia de resolución en la altura estable más próxima (en este caso,

la tónica y el 3^{er} grado), podemos atribuir una tendencia de resolución en la tónica, donde las tres fuerzas confluyen tal como podemos observar en la figura 10.21. Esta resolución, que no se consuma en la tercera frase, si se consuma en la cuarta frase, donde el 2^{do} grado (5^{ta} nota) resuelve en la tónica.
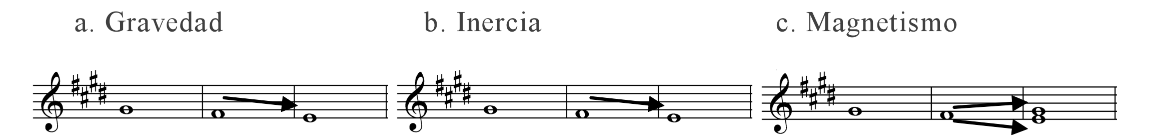


Figura 10.21. *Tendencia del 2do grado (para la frase 3 y 4) de acuerdo a las fuerzas propuestas por Larson.*

Sin embargo, el diseño melódico de la tercera frase, no resuelve en la tónica sino que se conduce, por salto, al 4^{to} grado. Si consideramos, tal como explica Larson, que nuestra expectativa está gobernada por las fuerzas musicales, la resolución de la melodía en el 4^{to} grado estaría eludiendo nuestra expectativa.
Es interesante reflexionar aquí sobre el rol que cumple esa resolución en el 4^{to} grado, porque no sólo nuestras expectativas son frustradas, sino que, además, la altura a la cual se dirige el diseño (el 4^{to} grado) constituye la altura más aguda de la estrofa, la cual es abordada por salto, siendo además ese salto el único salto del diseño melódico en la estrofa. Por otra parte, tomando el texto de la canción como referencia, que en su traducción sería *"Pase lo que pase yo estoy aquí, pase lo que pase espero por ti, vuelve en el viento ¡Oh mi amor!, vuelve en el viento por favor"*, la articulación de esa nota coincide con la parte del texto que dice "**¡Oh mi** amor!" Por lo tanto, es posible pensar que el compositor se haya valido de todos estos recursos (de manera más o menos consciente) para destacar esa parte del texto.
Este movimiento melódico, que se presenta en el tercer verso, es denominado, como doble bordadura incompleta. Es decir, aquí donde la doble bordadura sería *sol-fa#-sol-la-sol*, se considera incompleta porque el *sol* del medio queda omitido. Esta es una figura retórica que proviene del contrapunto de especies de siglo XVII y funciona justamente como figura de prolongación, en este caso, del *sol* (Salzer y Schachter, 1969).

Finalmente, el diseño de la cuarta frase presenta un movimiento descendente del 3^{ro} al 7^{mo} grado. Si cantamos el fragmento y nos detenemos en el 7^{mo} grado (anteúltima nota del fragmento) podemos advertir la necesidad de resolver esa inestabilidad en la tónica. En este caso, no intervienen las fuerzas de gravedad ni de inercia, que conducirían a resolver esa inestabilidad en dirección descendente sino que, la fuerza que prima aquí, es el magnetismo, es decir, la tendencia a resolver la inestabilidad en la nota más cercana, en este caso, la tónica.

Pero Larson considera además, que las fuerzas musicales no sólo opera en el nivel de la nota, es decir, en notas adyacentes, como ejemplificamos en la pieza anterior, sino que también intervienen en diferentes niveles de la estructura de la música.

Por ejemplo, en el inicio del *4^{to} Movimiento de la Sinfonía N^{ro} 1* de L. v. Beethoven (ver transcripción en figura 10.22), el diseño melódico contiene el patrón *sol-si*, *sol-do*, *sol-re*, sol-*mi*, *sol-fa#*; y, a su vez el patrón *si-do-re-mi-fa#.*

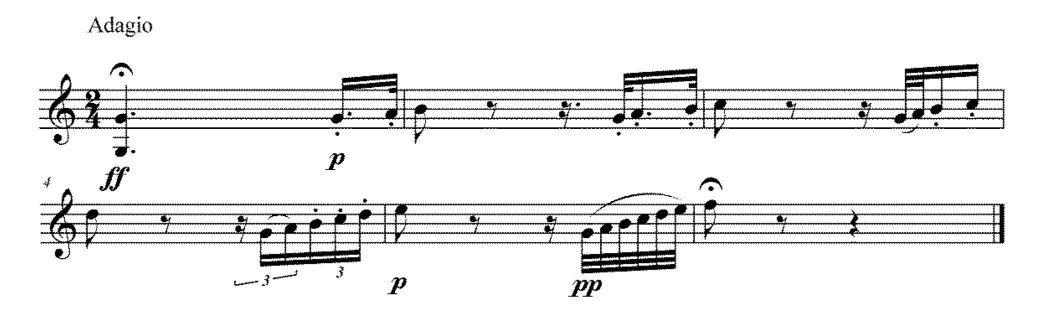


Figura 10.22. *Fragmento inicial del* 4^{to} Movimiento de la Sinfonía N^{ro} 1 *de L. v. Beethoven.*

En este ejemplo, de acuerdo a la inercia, podemos asignar cierta tendencia a continuar el patrón en la misma dirección, es decir como ocurre en la pieza de Beethoven, de manera ascendente. Otro ejemplo, en el cual podemos asignar cierta tendencia relacionada a las fuerzas de gravedad e inercia para vincular notas no adyacentes, corresponde a la introducción e interludios de la canción *En la frontera* de I. Parra, interpretada por L. Gieco. En ese fragmento, el diseño presenta una primera frase que comienza en el 3^{er} grado y finaliza en el 4^{to}, luego repite de manera secuenciada empezando en el 2^{do} grado y

finalizando en el 3^{ro}. Así la relación *3^{ro}-4^{to}*, *2^{do}-3^{ro}*, genera una tendencia a continuar descendiendo por la fuerza de la inercia y la gravedad: *tónica-2^{do}*, *7^{mo}-tónica*, tal como ocurre en el diseño del fragmento que se encuentra transcripto en la figura 10.23.
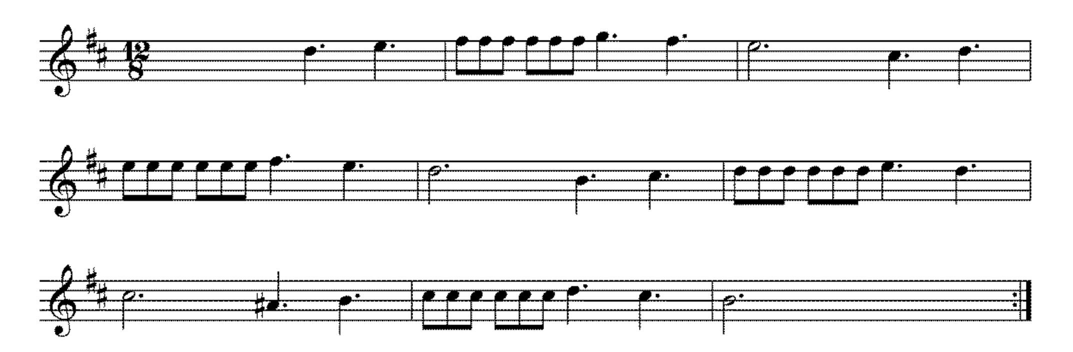


Figura 10.23. *Transcripción del interludio de la canción* En la frontera *de I. Parra.*

Asimismo, en un nivel jerárquico superior, esto podría pensarse como 4^{to}, 3^{ro}, 2^{do}, tónica, es decir conformando una relación a partir de la nota final de cada frase. Por lo tanto las diferentes fuerzas musicales que colaboran en el proceso de expectación, pueden hacerlo a partir de diferentes niveles jerárquicos de la estructura.

La magnitud y la dirección de las fuerzas musicales dependen no sólo de las características intrínsecas de la pieza sino también de la percepción imaginativa y creativa del oyente quien crea significado atribuyendo sonidos a categorías. Como sostiene Larson, cuando escuchamos música damos sentido a los sonidos musicales asignándolos a categorías, “escuchamos x como y. Donde x es un sonido musical e y es un significado musical. Por ejemplo cuando escuchamos un patrón de alturas como un gesto ascendente, o un patrón de duraciones como un ritmo sincopado” (Larson, 1994: 227).

Así, escuchar un sonido como inestable consiste, en cierto sentido, en concebir otro como más estable al cual el tono inestable se dirige e imaginar un movimiento hacia allí. Y las fuerzas musicales colaboran en el proceso de imaginar y dirigir ese movimiento.

A partir de la acción combinada de las fuerzas musicales, Larson sugiere una serie de patrones, que son sucesiones de altura que resultan privilegiados en la

música tonal y que cumplen con los siguientes principios: (i) se inician en una nota estable, (ii) se mueven hacia otra nota inestable y (iii) finalizan en una nota estable, considerando a las notas de la tríada de (fundamental, 3ro y 5to) como las notas más estables y al resto de las notas como inestables. Así, los patrones de uso privilegiado para el modo mayor, en grados de la escala serían: 1 2 1, 3 4 3, 5 6 5, 5 4 3, 1 2 3, 3 2 1, 3 4 5, 1 7 1, 8 7 6 5, 5 6 7 8, y en el modo menor, se agregan los patrones: 3 2 3 y 5 4 5.

Por su frecuencia en el contexto tonal, el oyente no sólo se encuentra familiarizado con estos patrones, sino que además tiende a esperar que estos patrones ocurran de manera más habitual, resultándole más previsibles, estables y lógicos; incluso, tal como lo muestra un estudio realizado a partir de transcripciones melódicas (Burcet, 2009a), el oyente tiende, durante los procesos de atención y memoria, a direccionar los diseños hacia estos patrones y esto se ve reflejado en sus transcripciones. En este sentido, Eric R. Kandel *et al.* (1997) sostienen que el proceso de recuperación de información es un *proceso creativo*, ya que al recuperar información habitualmente realizamos modificaciones, y esas modificaciones surgen como consecuencia de la propia interpretación que hacemos de los datos. Para ello nos valemos del conocimiento más o menos implícito que tenemos de los comportamientos prototípicos del lenguaje, aquellos comportamientos con los que estamos más familiarizados porque resultan más frecuentes en ese contexto. Por todo ello, en el estudio antes mencionado se analizaron las transcripciones de la estrofa correspondiente a la canción *Big, big world* de E. Rydberg (ver transcripción en figura 10.24).

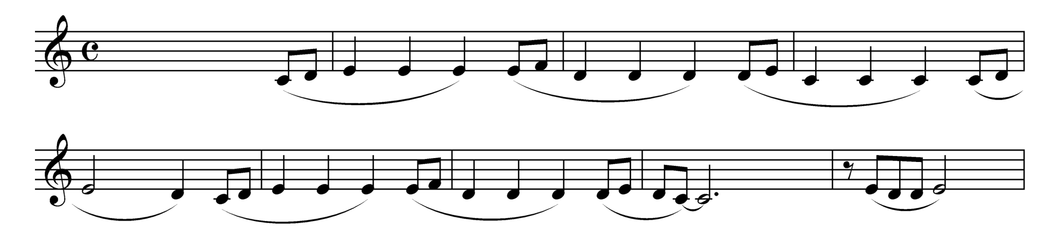


Figura 10.24. *Transcripción de la estrofa de la canción* Big, big world *de E. Rydberg.*

En las transcripciones realizadas por los estudiantes se observó, por ejemplo, que el diseño final del fragmento, conformado por los grados 3^{ro} 2^{do} 3^{ro} (3^{ro} 2^{do} 2^{do} 3^{ro}) era sustituido principalmente por los patrones 3 2 1 (3 2 2 1) y 1 7 1 (1 7 7 1), es decir que un patrón inestable era sustituido por uno estable. Por lo tanto se consideró que los patrones no sólo, y tal como considera el autor, estarían incidiendo en nuestra expectativa, sino también en la interpretación que damos a aquello que escuchamos.

Melodías más extensas pueden comprenderse, para Larson, en términos de la combinación de estos patrones simples, siempre que se cumpla con las siguientes reglas: (i) la nota final del primer patrón debe ser igual a la primara nota del segundo patrón y (ii) la dirección de las últimas dos notas del primer patrón debe continuarse en las dos primeras notas del segundo patrón. Así, por ejemplo, el patrón 5 6 5 puede combinarse con el patrón 5 4 3, dando por resultado 5 6 5 4 3 2 1.

Tal como lo hicimos a partir de la Teoría del Espacio Tonal, podemos valernos de los patrones que propone Larson, para pensar y describir los diseños melódicos, desde la audición o desde la lectura. Así, por ejemplo, en la pieza *Castle on a cloud* de A. Boublil y C. M. Schömberg (transcripta en la figura 10.25), el diseño melódico puede imaginarse como un encadenamiento de estos patrones.

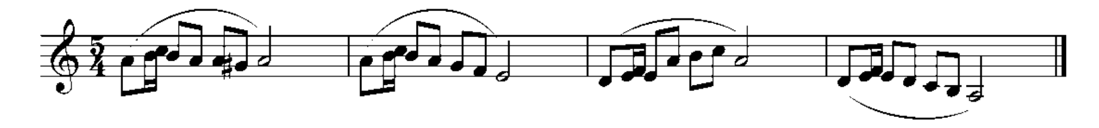


Figura 10.25. *Transcripción de la estrofa de la canción* Castle on a cloud *de A. Boublil y C. M.Schömberg.*

La frase 1, que en grados de la escala es: 1^{ro} 2^{do} 3^{ro} 2^{do} 1^{ro} 1^{ro} 7^{mo} 1^{ro}, puede pensarse como el encadenamiento de los patrones: 1 2 3, 3 2 1 y 1 7 1. La frase 2, que en grados de la escala es: 1ro 2do 3ro 2do 1ro 7mo 6to 5to, podría pensarse como el encadenamiento de los patrones 1 2 3, 3 2 1 y 8 7 6 5. La frase 3, que en grados de la escala es: 4^{to} 5^{to} 6^{to} 5^{to} 1^{ro} 2^{do} 3^{ro} 1^{ro}, podría pensarse como el encadenamiento de los patrones: 5 4 5, 5 6 5 y 1 2 3, o bien,

si consideramos que las tres primeras alturas se corresponden con la articulación de la función armónica de IV (acorde de Re menor), esas primeras alturas pueden pensarse como el patrón 1 2 3 considerando el acorde de re menor como referencia (re = 1). Y la última frase, que en grados de la escala es: 4^{to} 5^{to} 6^{to} 5^{to} 4^{to} 3^{ro} 2^{do} 1^{ro}, podría pensarse como el encadenamiento de los patrones 5 6 5, 5 4 3 y 3 2 1, o bien, de igual modo que en la frase 3, considerando que las tres primeras alturas se desarrollan sobre la función armónica de IV, esas alturas pueden pensarse como el patrón 1 2 3 y luego se desarrolla un descenso final de la dominante a la tónica, combinando los patrones 5 4 3 y 3 2 1 en 5 4 3 2 1En este ejemplo, todo el diseño melódico puede pensarse como una sucesión de los patrones propuestos por Larson. Sin embargo, también los diseños pueden pensarse en términos de cómo estos patrones pueden confirmarse o eludirse.

Por ejemplo, la pieza *Haja o que houver*, podemos pensar el diseño vinculándolo a los patrones. Así, la frase 1, que en grados de la escala es: 1^{ro} 1^{ro} 1^{ro} 1^{ro} 1^{ro} 2^{do} 1^{ro} 1^{ro}, se corresponde con el patrón 1 2 1. La frase 2, que en grados de la escala es: 1^{ro} 1^{ro} 1^{ro} 1^{ro} 1^{ro} 2^{do} 2^{do} 3^{ro}, se corresponde con el patrón 1 2 3. La frase 3, que en grados de la escala es: 3^{ro} 3^{ro} 3^{ro} 3^{ro} 2^{do} 4^{to} 3^{ro} 3^{ro}, puede pensarse como un patrón 3 2 1 que no se cumple, es decir, que es eludido, y que podría pensarse como 3 2 3 o 3 4 3. Y la última frase, que en grados de la escala es: 3^{ro} 3^{ro} 3^{ro} 3^{ro} 2^{do} 1^{ro} 7^{mo} 1^{ro}, puede pensarse como el encadenamiento de 3 2 1 y 1 7 1. Así, los patrones, podrían considerarse comportamientos hipotéticos, que pueden validarse o invalidarse durante la audición o la ejecución.

Por lo tanto, consideramos que la Teoría de las Fuerzas Musicales nos proporciona herramientas para reflexionar acerca de nuestra experiencia de audición, especialmente en vinculación al contorno melódico y la estructura tonal, y además, los patrones que propone la teoría nos proporcionan un conjunto de referencias para pensar la melodía tanto desde la audición como desde la lectura.

Conclusiones

El gran desafío, en el contexto de la educación auditiva, consiste en transformar la experiencia de conocimiento musical adquirido por enculturación, en conocimiento musical formalizado. En este sentido, la Teoría del Espacio Tonal de Fred Lerdahl y la Teoría de las Fuerzas Musicales de Steve Larson desarrolladas en este capítulo, nos conducen a reflexionar sobre el modo en que las relaciones de estabilidad e inestabilidad guían nuestra audición. Considerando que, cuando escuchamos música,

> la mente organiza y agrupa los estímulos que percibe en las formas más simples o en las figuras más satisfactorias y completas posibles, lo que resulta ser la organización más satisfactoria es producto, en cualquier caso dado, de la experiencia cultural (Meyer, 1956: 101).

Este enfoque intenta indagar y explicitar esos conocimientos dados por la experiencia.

Si bien las teorías de Lerdahl y Larson fueron planteadas en el contexto de definir las relaciones tonales (la primera) y estudiar la expectativa (la segunda), ambas teorías nos proporcionan una serie de estructuras y patrones básicos a partir de los cuales podemos pensar los diseños melódicos confrontando aquello que escuchamos o leemos con los conocimientos que hemos adquirido del lenguaje musical. En definitiva, las teorías están así cooperando en la actividad de *imaginar la música* (Cook, 1990).

Este enfoque propone reflexionar sobre el modo en que las estructuras y patrones básicos que plantean estas teorías, están presentes en la música, reflexionar sobre el modo en que direccionan la audición guiando nuestra expectativa e interviniendo en los procesos de atención y memoria, como así también, reflexionar sobre el modo en que contribuyen a la comprensión e interpretación de aquello que describimos e imaginamos.

Notas

1. Para vincular los niveles del espacio tonal, cuya representación no tiene en cuenta el transcurso del tiempo, con el análisis de la melodía que inevitablemente lo tendrá, se realizará una representación gráfica utilizando dos coordenadas. El eje horizontal representará el transcurso del tiempo y el eje vertical representará los componentes que corresponden al nivel del espacio tonal a partir del cual se describe la melodía.
2. La estructura propia del acorde de dominante involucra también la 7^{ma}.

Referencias musicales

Bach, J.S. (s/r). *Invención N^{ro} 8 en Fa Mayor BWV 779*. CD: *Inventions and Sinfonías.* Intérprete: János Sebestyén (1992). Budapest: NAXOS. Pista 8.

Beethoven, L.v. (1800). 4^{to} Movimiento de la Sinfonía N^{ro} 1. CD: *The best of Beethoven*. Intérpretes: The London Philharmonic Orchestra dirigida por Alfred Scholz. Madacy (s/r) Canadá: Madacy. Pista 4.

Bizet, G. (1872). *Minuet en Mi bemol Mayor de Suite Arlesiana N^{ro} 2*. CD: *Georges Bizet Suite La Arlesiana y Carmen*. Intérprete: Gran Orquesta Filarmònica de Dresden (2003). Buens Aires: Leader music. Pista 7.

Boulil, A. y Schönberg, C.M. (s/r). *Castle on a cloud*. CD: *Los Miserables, Original Broadway Cast Recording*. Intérprete: Orquesta dirigida por John Cameron (1986). GEFEN. Disco 1, Pista 10.

Boulil, A. y Schönberg, C.M. (s/r). *Look down*. CD: *Los Miserables, Original Broadway Cast Recording*. Intérprete: Orquesta dirigida por John Cameron (1986) GEFEN Disco 1, Pista 13.

Chopin, F. (1849). *Mazurca N^{ro} 27 Op 41 N^{ro} 2*. CD: *Chopin Mazurcas. Volumen 2*. Intérprete: Idil Biret (1990). Naxos. Pista 1.

Cimarosa, D. (s/r). *Obertura de la Opera El matrimonio*. Partitura consultada el 14 de Julio de 2012 en <http://ismslp.org/wiki/Il_matrimonio_segreto_(Cimarosa,_Domenico)>

Grieg, E. (1876). *La mañana.* CD: *Joyas de la Música 'Los Clásicos de los Clásicos'. Volumen 15*. Intérprete: Orquesta Sinfónica de Berlín dirigida por Albert von Cammus (1997) Revista Noticias, Editor musical: Mikel Barsa. Pista 1.

Jimenez, J.A. (1970). *Vamonos*. CD: *Macorina.* Intérprete: *Chabela Vargas* (1994). Madrid: Turner S.A. Pista 1.

Magalhães, P.A. (s/r). *Haja o que houver.* CD: *O Porto*. Intérprete: Madredeus (2005). Lisboa: EMI. Pista 18.

Orff, C. (1936). *Fortune plango vulnera de Carmina Burana*. CD: *Carmina Burana*. Intérprete: Philarmonia Orchestra dirigida por Ricardo Muti (1996). EMI. Pista 2.

Parra, I. (s/r). *En la frontera*. CD: *De Ushuaia a La Quiaca*. Vol. 2. Intérprete: León Gieco, dirigido por Gustavo Santaolalla (2003). Melody Productora S.A. Pista 2.

Popular Alemana. (s/r). *La orquesta*. CD: *Música para niños Vol 1*. Intérpretes: Conjunto Pro Música de Rosario dirigido por Cristian Hernandez Larguía (s/r). American Recording. Pista 12.

Rodriguez Fiffe, G. (s/r). *Mandinga.* CD: *Introducing*. Intérprete: Rubén González (2004) World Circuit. Pista 5.

Roos, J. (1996). *Si me voy antes que vos*. CD: *Si me voy antes que vos*. Intérpretes: Jaime Roos y Mercedes Sosa (1996). Columbia. Pista 5.

Rydberg, H.E. (s/r). *Big, big world*. CD *Emilia. Big big world*. Intérprete: Emilia Rydberg (1999) Universal Music AB. Pista 2.

Schubert, F. (1819). *4to Movimiento del Quinteto para piano y cuerdas en La Mayor D. 667*. CD: *Schubert: String Quintet in C, D 956*. Intérpretes: Emerson String Quartet and Mstislav Rostropovich (2002). EMI. Pista 4.

Shostakovich, D. (1934). *Waltz de la Jazz Suite N^{ro} 1*. CD: *Shostakovich The Jazz Album*. Intérpretes: Royal Concertgebouw Orchestra dirigida por Riccardo Chailly (1993). Decca. Pista 1.

Tchaikovsky, P.I. (1879). *Capricho italiano*. CD: *Joyas de la Música 'Los Clásicos de los Clásicos'* Vol. 9. Intérprete: Orquesta de Hamburgo dirigida por Gudolff Rendell (1997). Revista Noticias. Pista 2.

Toquinho (Antonio Bondeolli Pecci Filho); Fabrizio, M.; Morra, G. y De Moraes, V. (s/r). *Acuarela*. CD: *Toquinho e suas 30 cancoes preferidas*. Intèrprete: Toquinho (s/r) MBG. Disco 1 Pista 1.

Vivaldi, A. (1730). *Concierto para Flauta en Sol Mayor Opus 10 N^{ro} 6*. CD: *Joyas de la Música 'Los Clásicos de los Clásicos' Vol. 29*. Intérprete: Orquesta Escuela de Músicos de Berlín, dirigida por Gunther von Trifch (1997). Revista Noticias. Pista 9.

Referencias bibliográficas

Bharucha, J. J. (1984). "Event Hierarchies, Tonal Hierarchies and Assimilation". *Journal of Experimental Psychology, 113*(3), 421-425.

Burcet, M. I. (2009a). "Comportamientos prototípicos de la música tonal y su incidencia en las representaciones formales de la melodía". En P. Asís y S. Dutto (Comp.) *La Experiencia Artística y la Cognición Musical*. Villa María: SACCoM.

Burcet, M. I. (2009b). "La teoría de las fuerzas musicales como dispositivo didáctico". En F. Pínnola (Ed.) *Músicos en Congreso. Siglo XXI. Escenarios musicales en la educación*. Santa Fe: UNL.

Cook, N. (1990). *Music, Imagination and Culture.* Oxford: Oxford University Press.

Deutsch, D. y Feroe, J. (1981). "The Internal Representation of Pitch Sequences in Tonal Music". *Psychological Review*, 88(6), 503-522.

Eerola, T.; Toiviainen, P. y Krumhansl, C. L. (2002). "Real-time prediction of melodies: Continuous predictability judgments and dynamic models". En: *Proceedings of the 7th International Conference on Music Perception & Cognition,* (pp. 473-476). Sydney, Australia.

Huron, D. (2006). *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation*. Cambridge, MA: MIT Press.

Kandel, E.; Schwartz, J. y Jessell, T. (1997). *Neurociencia y Conducta.* Madrid: Prentice Hall.

Krumhansl, C. (1990). *Cognitive Foundations of Musical Pitch*. Oxford: University Press.

Larson, S. (1994). "Musical forces, step collections, tonal pich space and Melodic Expectation". En: *Proceedings of the Third International Conference on Music Perception and Cognition*, (pp. 227-229).

Larson, S. (1997-98). "Musical forces and melodic patterns". *Theory and practice*, 22-23, 55-71.

Larson, S. (2004). "Musical forces and melodic expectations: comparing computer models and experimental result". *Music Perception 21*(4), 457-498.

Larson, S. (2012). *Musical Forces: Motion, Metaphor, and Meaning in Music.* Oregón: Indiana University Press.

Lerdahl, F. (2001). *Tonal Pitch Space*. Oxford: University Press.

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press.

Narmour, E. (1990). *The analysis and cognition of basic melodic structures*. Chicago: University of Chicago Press.

Narmour, E. (1992). *The analysis and cognition of melodic complexity*. Chicago: University of Chicago Press.

Salzer, F. y Schachter, C. (1969). *Counterpoint in Composition*. New York: Columbia University Press.

Schenker, H. (1906). Harmonielehre [Tratado de Armonía. (R. Barce, traductor) Madrid: Real Musical, 1990]. Universal Edition.

Shifres, F.; Jacquier, M. de la P. y Martinez, G. (2004). “La Teoría del Espacio Tonal como dispositivo didáctico”. En *Actas de las I Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales*, (pp. 503-510). La Plata: Edición de la UNLP.

Tillmann, B.; Bharucha, J. J. y Bigand, E. (2001). “Implicit learning of regularities in western tonal music by self-organization”. En *Proceedings of the Sixth Neural Computation and Psychology Workshop: Evolution, Learning, and Development. Perspectives in Neural Computing,* (pp. 175-184). Londres: Springer-Verlag.

von Hippel, P. y Huron, D. (2000). “Why do skips precede reversals? The effect of tessitura on melodic structure”. *Music Perception*, 18, 59-85.